



# *Recherches en Education*

N°13 - Janvier 2012

**L'enseignement de la philosophie  
et les nouvelles pratiques philosophiques**

Numéro coordonné par  
Michel TOZZI et Edwige CHIROUTER

## ■ Direction de la revue

Michel FABRE, Directeur de publication et rédacteur en chef  
Professeur d'université, Philosophie de l'éducation, Université de Nantes, CREN

Denise ORANGE RAVACHOL, Rédactrice adjointe  
Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Marie TOULLEC THERY, Rédactrice adjointe  
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

## ■ Membres du comité éditorial

Yves DUTERCQ  
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Magali HERSANT  
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Martine LANI-BAYLE  
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Christian ORANGE  
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Thérèse PEREZ-ROUX  
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Frédéric TUPIN  
Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de la Réunion

Isabelle VINATIER  
Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

## ■ Secrétariat d'édition

Mohammed GHALIMI (Secrétariat de rédaction)  
Sylvie GUIONNET (Edition électronique)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ : 02 40 14 11 01   Fax : 02 40 14 12 11   [recherches-en-education@univ-nantes.fr](mailto:recherches-en-education@univ-nantes.fr)

# Recherches en Education

N°13 - Janvier 2012

Coordonné par Michel TOZZI et Edwige CHIROUTER

## L'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques

*Edito - Vingt ans de Nouvelles Pratiques Philosophiques en France - Michel Tozzi..... 4*

### **Bruno POUCET**

Une exception française : vers un nouveau paradigme de l'enseignement  
de la philosophie en Terminale ?.....16

### **Jean-Marc LAMARRE**

L'enfant philosophe ? .....27

### **Edwige CHIROUTER**

Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature :  
analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3.....32

### **Yvan MALABRY & Edwige CHIROUTER**

« Nul n'entre ici s'il n'est géomètre ». Mathématiques, sciences et philosophie  
à l'école élémentaire : instaurer un nouveau rapport au savoir grâce à  
des discussions à visée philosophique sur des questions d'épistémologie .....43

### **Jean-Charles PETTIER**

La généralisation des activités à visée philosophique dans l'école,  
avec les élèves en difficulté : enjeux et projet .....53

### **Sylvain CONNAC**

L'éducation populaire et coopérative à l'épreuve du philosophe .....63

### **Pierre USCLAT**

Une discussion des fondements philosophiques habermassiens de la discussion  
à visée philosophique à l'école et du rôle du maître en son cours .....76

### **Marianne REMACLE & Anne FRANÇOIS**

Philosopher avec des enfants en psychiatrie .....89

### **Jacques LE MONTAGNER**

L'appropriation de la posture d'accompagnement comme fondement de  
la formation des enseignants de philosophie.....97

### **Romain JALABERT**

Apprendre à philosopher au café : bilans et perspectives .....103

*Varia*

### **Laetitia GERARD**

Les effets de la dimension relationnelle dans la relation pédagogique  
de direction de mémoire en Master .....113

### **Gwénaél LEFEUVRE**

Une représentation des élèves en difficulté (et de leur prise en charge) dépendante  
des dispositifs construits par le collectif d'enseignants..... 123

### **Martine JANNER RAIMONDI**

Recherche collatérale : rôles et enjeux des traces écrites dans l'accompagnement  
d'équipes d'écoles primaires ..... 140

# Édito

## Vingt ans de Nouvelles Pratiques Philosophiques en France

*Pourquoi un tel numéro ?*

20 ans depuis le premier café philosophique créé en 1992 par Marc Sautet, Maître de Conférences en philosophie à HEC, au café des Phares, place de la Bastille à Paris...

20 ans de *pratiques*, c'est-à-dire non de productions théoriques, doctrinales, conceptuelles de philosophes, mais d'*activités concrètes* dans des cafés, médiathèques, cinémas, théâtres, foyers de jeunes travailleurs, hôpitaux, maisons de retraite, prisons, etc. ; et d'*actions pédagogiques et didactiques* dans des écoles maternelles, primaires, collèges, secondes, premières, lycées professionnels et autres établissements éducatifs ou de soins...

20 ans de pratiques *philosophiques*, je dirai plus précisément, selon une expression de Jean-Charles Pettier, à *visée philosophique*, c'est-à-dire qui tentent, à des degrés divers, d'introduire chez les participants à ces activités le goût de la pensée réflexive, et l'entraînement ou l'apprentissage de processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions et d'argumentation rationnelle de positions et d'objections...

Et 20 ans de *nouvelles* pratiques philosophiques, parce que, même s'il y a des filiations historiques (par exemple, le dialogue socratique ou la disputatio moyenâgeuse pour le café philo, le banquet philo avec Platon, la consultation philosophique, la (dé)marche péripatéticienne pour la rando-philo, etc.), on assiste à un profond renouvellement des pratiques philosophiques (par exemple, extension de la participation aux enfants) ou à la création de genres (atelier philo d'Universités populaires pour adultes et enfants à Caen depuis 2002, Narbonne, Aix... ; ciné-philo, théâtre-philo...) et de supports nouveaux (par exemple, la littérature de jeunesse philosophique, la BD philo)...

Pourquoi cette émergence à la fin du XX<sup>e</sup> siècle de pratiques philosophiques diversifiées à l'école et dans la cité, et particulièrement en France ?

Une hypothèse pourrait être le *besoin sociétal de philosophie* (comme il y a par ailleurs un regain de spiritualité), parce que celle-ci se préoccupe historiquement de la *question du sens*. Or celui-ci est mis à mal par la sécularisation de la transcendance (M. Weber), la fin des grandes utopies alternatives (J.-F. Lyotard), le déclin des institutions (F. Dubet), la montée de l'individualisme (G. Lipovetski), où chacun, livré à sa solitude ontologique et à la « fatigue de soi » (A. Erhenberg) de la post-modernité, doit inventer les principes de son existence, et vacille sur le choix des valeurs directrices, des « idées régulatrices » comme dit Kant, pour s'orienter dans la (sa) vie...

Un indicateur de cette demande est en France la médiatisation de la philosophie, sa visibilité : la philosophie a son magazine disponible en kiosque ; certains philosophes ont une audience nationale (M. Onfray, L. Ferry, B. Henry-Lévy, A. Comte-Sponville, E. Morin...) ; le tirage de certains livres philosophiques est bien supérieur au public traditionnel ; ont été créées des collections de philosophie pour enfants alors que la philosophie n'est pas au programme de l'école primaire et du collège (par exemple, « Les p'tits philosophes » de *Pomme d'Api* chez

Bayard pour la maternelle, les *Goûters philo* chez Milan pour le primaire, *Chouette Penser* chez Gallimard Jeunesse pour le collège, *Les petits Platon*s...); il y a nombre d'émissions de télévision, de festivals à connotation philosophique (Lille, Bordeaux, Saint-Emilion, Uriage, etc.) ; les sites et les blogs philosophiques se multiplient...

L'UNESCO, dont le siège international est à Paris, encourage cette promotion de la philosophie dans le monde, et a proposé de faire de la philosophie avec les enfants une priorité à sa Conférence Générale d'octobre 2011. L'organisation culturelle de l'ONU cherche à promouvoir le dialogue et la paix entre les peuples : elle pense (voir son dernier ouvrage *La philosophie, une école de la liberté*, 2007), que la philosophie doit être à cette fin introduite dans les Etats où elle n'a pas d'existence institutionnelle (par exemple, Arabie Saoudite, Oman...), qu'elle doit être développée et renforcée là où elle existe, notamment dans les systèmes éducatifs, en s'élargissant à toute la scolarité, et ce dès le plus jeune âge. Parce qu'elle développe l'esprit critique, favorise la confrontation des idées dans la paix civile, et fortifie la démocratie par l'éducation à une citoyenneté réflexive.

Quels sont les enjeux d'un tel développement et renouvellement de ces pratiques ?

- Un *autre rapport à la philosophie elle-même* et avec elle-même, qui renoue avec l'oralité socratique, qui la situe dans la confrontation cognitive de la « parole vive » (Platon, Derrida, Ricoeur).
- Mais aussi un *autre rapport* à son enseignement, ou plutôt à son *apprentissage* : c'est la voie ouverte d'une « didactique de l'apprentissage du philosophe », qui favorise l'expression des opinions afin de les travailler pour approfondir sa pensée, qui part des représentations des apprentis-philosophes et s'appuie sur le conflit sociocognitif pour les confronter et les dépasser ; qui explicite les compétences attendues de telles pratiques chez les élèves, et requises des enseignants pour les mettre en œuvre ; qui redéfinit pour ce faire la formation souhaitable (quels sont les enseignants de philosophie qui ont été, dans leur cursus universitaire et professionnel, formés à conduire une « discussion à visée philosophique » ?) ; à accompagner par la recherche cette didactique d'un point de vue « critique et prospectif » (J.-L. Martinand)...
- Mais aussi un *enjeu citoyen, démocratique* : l'éducation à une « citoyenneté réflexive », qui apprend à résister à la publicité commerciale et à la propagande politique par le développement de l'esprit critique. Cette nouvelle pratique sociale dans la cité (café philo) et pédagogique à l'école (discussion à visée philosophique dans un « espace public scolaire ») peuvent articuler pratiquement et théoriquement (voir la thèse de M. Agostini sur le lien avec Montaigne, et la lecture habermassienne de la thèse de P. Usclat), deux champs qui se sont ignorés ou contredits dans l'histoire : la philosophie et la démocratie (pensons à Platon, Hobbes, Hegel, Nietzsche ou Heidegger par exemple).
- Et encore un *enjeu langagier, communicationnel* : développer un *usage réflexif de la langue*, un co-développement de la langue et de la pensée ; maîtriser davantage, par la pratique de la discussion, la maîtrise orale de la langue ; mais aussi travailler son rapport à l'altérité, dans le sens de la philia, un rapport à autrui et au groupe apaisé, à la fois ouvert au dialogue et consistant dans son contenu.

Vu les enjeux de telles pratiques, on pourrait s'étonner qu'elles aient été peu investies par le champ de la recherche. On constate en effet qu'il n'y a guère eu jusqu'ici de recherche approfondie en didactique de la philosophie. Les départements de philosophie n'organisent aucune recherche pédagogique et didactique : d'une part par anti-pédagogisme assumé, partagé majoritairement par le corps des professeurs de philosophie du supérieur comme du secondaire, Inspection générale de philosophie en tête ; et d'autre part parce que leur intérêt est surtout focalisé par le commentaire des grands auteurs (voir les sujets dominants de thèse). Le peu de recherche faite l'a été par des enseignants de terminale, soit à l'INRP par l'équipe de F. Raffin, proche de l'inspection ; soit de façon très innovante, mais minoritaire, par le secteur philosophie du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle). L'ACIREPH (Association pour la Création d'Instituts de Recherche Philosophique) a aussi affiché, depuis 1998, des analyses et des propositions en rupture avec la doctrine classique.

Les sciences de l'éducation (par exemple, M. Tozzi à Montpellier 3, S. Queval à Lille 3), qui accueillent en leur sein des travaux sur les didactiques disciplinaires, mais aussi les sciences du langage (par exemple, E. Auriac à Clermont-Ferrand, C. Calistri à Nice), ont par contre impliqué des chercheurs, essentiellement sur le terrain des nouvelles pratiques philosophiques, en particulier avec les enfants (une dizaine de thèses ont été soutenues sur la question depuis 2000) : des corpus ont été constitués, mettant en évidence les processus de pensée à l'œuvre dans les productions langagières des enfants, les attitudes acquises dans et par les discussions à visée philosophique, les compétences requises des enseignants et développées par cette pratique en classe.

Ce qui en ressort, c'est la possibilité, contrairement aux restrictions cognitives de J. Piaget, une réelle activité réflexive chez les jeunes élèves, confirmant le « postulat d'éducabilité philosophique » de l'enfance, dès lors que le maître est vigilant, dans l'animation des discussions, sur les exigences intellectuelles propres à la visée philosophique des échanges : s'interroger sur l'origine et la pertinence de ses opinions (questionnement et problématisation), savoir précisément ce dont on parle quand on pense (conceptualisation, distinctions conceptuelles), et si ce que l'on dit est vrai (argumentation rationnelle de thèses et d'objections). On constate dans ces pratiques, et la recherche en psychologie sociale et en psychologie cognitive le confirme (par exemple, A. Gobnik), un changement important du statut de la parole de l'élève en classe, considéré comme « interlocuteur valable » (J. Lévine), ce qui est très renarçissant pour l'élève en échec scolaire, par l'expression écoutée et respectée de ses opinions, qu'il va devoir travailler en les confrontant à celles de ses camarades, et aux exigences réflexives du maître. C'est d'ailleurs l'élève, et non l'enseignant, qui pose ses propres questions, entrant ainsi dans une dynamique de recherche individuelle et collective. Il n'est plus dans le « désir de bonne réponse du maître », mais dans son propre désir de penser, ce qui favorise les conditions d'un « penser par soi-même ». Ce qui rend possible cette disponibilité à une pensée personnelle, c'est le fait que le maître développe un climat de sécurité par un cadre de discussion robuste (règles de prises de parole), structurant, qui permet alors une parole libre et en confiance, parce que l'enseignant ne juge pas les interventions (la « bonne » ou « mauvaise réponse »), mais accompagne avec rigueur l'expression et la justification des pensées exprimées.

Ces pratiques engendrent aussi un sentiment d'appartenance plus fort à un groupe « cogitans », parce qu'il est apaisé, au sein d'une classe constituée en « communauté de recherche » (l'expression est de M. Lipman, s'appuyant notamment sur J. Dewey), où le rapport de sens dans la pensée l'emporte sur le rapport de force par le langage, parce que l'enjeu, c'est l'approfondissement de la question traitée, et non d'avoir raison. Il y a ainsi un déplacement du rapport au langage, qui d'utilitaire pour influencer son environnement (y compris dans un conseil coopératif où l'on règle des conflits et prend des décisions), devient réflexif pour travailler une question ou une notion, accédant au discours second dont parle Bakhtine.

Le *rapport du maître au savoir* change, car il n'a plus dans l'atelier ou le « moment philo » la posture de l'expert en savoir (philosophique), mais celui d'un animateur (celui qui donne le souffle - l'anima, à l'esprit - animus), par ses exigences cognitives. Il est lui-même en étonnement devant la massivité et la radicalité des questions d'enfants, dont le rapport au monde est d'emblée problématique, dans une situation où ils ont été jetés là sans le choisir, dans une histoire dont ils savent très vite qu'elle finira mal (dès trois ans apparaissent les questions sur la mort), condamnés à la question du pourquoi qui interroge le sens qu'il va falloir donner à son existence. L'enseignant se trouve lui-même confronté, par les interrogations des enfants, à la force des questions existentielles, qui le (re) mettent lui-même en réflexion...

Ce qui change également, c'est le *rapport du maître au pouvoir*, dans la mesure (mais ce n'est pas le cas de toutes les pratiques), où il met en place un dispositif démocratique facilitateur d'échanges philosophiques, en déléguant aux élèves, comme dans la pédagogie institutionnelle, des fonctions différenciées (président de séance, reformulateur des interventions, synthétiseur des échanges, observateurs des processus de pensée, etc.).



Ce numéro veut témoigner de la diversité et de l'originalité de ces nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité, au travers de contributeurs engagés dans leur développement par la recherche et la formation, deux pôles étroitement liés dans les pratiques innovantes.

### *Les contributions sollicitées*

Comme il était prévisible en France (contrairement à d'autres pays), ces innovations rencontrent en tant que telles de vives résistances au sein des professionnels de la philosophie. Question sociologique de territoire pour les spécialistes qui défendent le périmètre de leur champ. Mais sujet de débats de fond, qui ne sauraient être esquivés.

Nous avons donné à cet effet la parole à Jean-Marc Lamarre, maître de conférences honoraire à l'Université de Nantes. Il exprime bien selon nous cette hésitation sur la façon de *qualifier* la nature du travail entrepris avec les enfants. Il entend par enfance le moment du développement de l'homme qui précède l'adolescence. Il montre bien que l'enfant est capable de réfléchir, de développer une « pensée réflexive » au cours de « débats réflexifs ». Il concède même que « l'adolescence est l'âge de l'entrée dans la philosophie », d'où nous en déduisons – ce qu'il ne dit pas – la légitimité de son commencement au collège, et non en classe terminale. Mais, en s'appuyant notamment sur Rousseau, il soutient que l'apprentissage de la réflexion n'est pas l'entrée dans la philosophie, parce que l'enfant n'est pas confronté à la totalité de l'expérience humaine, est un être inachevé, ne peut construire une pensée vraiment philosophique dans le débat, sans l'exercice de l'écriture et de la lecture.

Et cependant, ajoute-t-il, il peut commencer à appliquer dans la discussion les maximes du sens commun telles que définies par Kant, « pour autant qu'en exerçant les élèves à dépasser les opinions premières, à élargir leur point de vue et à raisonner de façon conséquente, elle les prépare à entrer dans la philosophie ». Mais cela reste pour lui une « discussion préphilosophique », qui ne prend son sens que dans une « éducation morale, éthique et civique ».

C'est là notre point de divergence, sur le mot philosophie, et au-delà sur la qualification du processus de pensée mis en œuvre par les élèves. Car que dit-il ? « Si, dans les faits, les discussions entre enfants reflètent souvent les opinions communes, il y a aussi des moments où s'effectue un travail de la pensée : un commencement de réflexion au-delà des opinions toutes faites, un élargissement de la façon de voir, une amorce de conceptualisation, voire même de problématisation. Il revient au maître de saisir ces moments de pensée réflexive, de marquer qu'un seuil est franchi et d'inscrire qu'un travail de pensée a lieu ». Ce seuil, nous l'appelons pour notre part – ce qu'il refuse de faire – *l'entrée dans la pensée philosophique*. Car la question de fond, c'est celle du *commencement*. Et le commencement, ce n'est pas l'origine temporelle, mais une façon de structurer sa pensée, dont Alison Gopnik, philosophe et psychologue cognitiviste et développementaliste, montre dans *Le bébé philosophe* qu'elle est possible dans l'organisation même du cerveau humain.

Cette argumentation fait fond sur la tradition de cent cinquante ans d'histoire de l'enseignement philosophique, avec ses paradigmes successifs propres, analysés par Bruno Poucet, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Picardie, et spécialiste de l'histoire de l'enseignement philosophique : « Héritage de l'ancien régime, comprenant le cours dicté et la rédaction du cours, un examen sous forme de questions orales, un professeur non spécialiste, ce paradigme du XIX<sup>e</sup> a été remis en cause pour atteindre un nouvel équilibre au cours du début du XX<sup>e</sup> siècle : professeur spécifique, pratique pédagogique particulière, exercice original à base de dissertation, manuels, attente de la société civile, tout concourt à cet équilibre ». Mais celui-ci « sera défait lorsque l'évolution de la société et la massification de l'enseignement provoqueront des interrogations fortes sur l'existence du paradigme ».

L'idée que le professeur est philosophe avant d'être pédagogue, que son cours (dont le modèle est la « leçon » d'agrégation) est une œuvre, que son enseignement vient couronner l'enseignement du secondaire par une réflexion sur les savoirs acquis, que la construction d'une pensée philosophique passe obligatoirement par l'étude des grands auteurs et de façon incontournable par l'exercice de la dissertation, ce paradigme forgé dans le contexte historique d'une élite scolairement (et socialement) sélectionnée par le lycée de jadis, ne fonctionne plus aujourd'hui, notamment avec les « nouveaux lycéens » dont parle F. Dubet. Un nouveau paradigme se cherche, dans un corps fortement renouvelé, aux options philosophiques très hétérogènes, encore très réticent à l'idée de didactisation de la discipline, mais contraint d'évoluer...

Reste à fonder philosophiquement la pratique de la philosophie avec les enfants. C'est l'enjeu du travail de Pierre Usclat, formateur au Centre de formation Pédagogique d'Aix-en-Provence. Sa thèse, soutenue à Montpellier 3 en 2008, a cherché un ancrage philosophique de cette pratique émergente dans les apports de la philosophie de J. Habermas, et tenté de poser un possible rôle du maître comme participant à part entière dans la discussion, à certaines conditions de modalisation : « La pragmatique universelle développée par ce philosophe allemand, la situation idéale de parole qu'il délimite, ainsi que son approche de l'argument le meilleur et sa théorie de l'agir communicationnel, tout autant que son approche de l'espace public, permettent de lire philosophiquement les invariants constituant le cœur de la discussion à visée philosophique (DVP), mais aussi d'établir que ce possible rôle du maître est fondé ». L'intérêt de son article est de faire de cette thèse l'objet même d'une discussion, à partir des critiques qu'elle a suscitées, dans la tradition philosophique de la *disputatio* et des « Réponses à quelques objections ».

En effet jamais Habermas ne parle de la DVP. Et pourtant « la communauté de recherche et la philosophicité de la pensée qu'entend promouvoir la DVP entrent en résonance respectivement avec la pragmatique universelle et sa théorie de l'argumentation ». Et « dans une droite ligne habermassienne, il y aurait une contradiction performative à la non-participation de l'enseignant ».

Deuxième objection : avec notre rôle du maître comme participant au même titre que les élèves lors de la DVP, n'enfonçons-nous pas une porte ouverte dans la pratique ordinaire des classes ? Mais il y a une différence entre interventionnisme et participation : « Pour autant que l'interventionnisme ne puisse se comprendre que dans une logique que nous qualifions de séparative, la participation, elle, ne peut se définir que dans une logique intégrative (...) la participation de ce dernier au même titre que les élèves ne peut s'appréhender que quand sont prises des distances par rapport à son statut de maître et d'adulte référent (...) la participation que nous cherchons à promouvoir comme équivalente entre lui et eux relève d'une communauté d'engagement entre eux (...) ».

Enfin, troisième objection et troisième réponse, la plus développée, il est hasardeux, vu l'histoire de la philosophie, de conjoindre philosophie et démocratie : « Nous transposons peut-être de manière indue les concepts habermassiens dans un domaine qui leur est totalement étranger ». Mais plus qu'à vouloir fonder la démocratie, Habermas cherche à légitimer une approche procédurale de la raison, qui (re)donne confiance en elle. Et « si, dit P. Usclat, nous avons pu dresser un étayage de la pratique de la réflexion à visée philosophique à l'école primaire en prenant appui sur cette approche, c'est en ce que cette pratique relève de cet usage procédural et communicationnel de la raison, et certainement pas en raison d'une connotation immédiatement et principalement démocratique (...). Le philosophe du point de vue de la DVP... du fait de l'argumentation, de la conceptualisation et de la problématisation qui le caractérisent, rejoint la théorie de la discussion de Habermas ». L'auteur conclut donc logiquement, après ces réponses argumentées, qu'il ne s'est pas « servi » de Habermas comme argument d'autorité pour fonder philosophiquement la DVP avec les enfants...

Reste alors à approfondir la pertinence pédagogique et didactique de cette approche de la philosophie avec les enfants et les adolescents. Sylvain Connac, docteur en sciences de



l'éducation et directeur adjoint de l'ICFP de Montpellier, montre à ce propos le lien que la pédagogie coopérative peut établir avec les pratiques de philosophie avec les enfants, en insérant la réflexivité des élèves dans le cadre d'un dispositif démocratique inspiré de la pédagogie institutionnelle.

Il rend compte d'un dispositif d'expérimentation et de recherche sur trois années dans plusieurs classes majoritairement issus de familles maghrébines, qui ont pratiqué des discussions à visée philosophique de manière fréquente. L'étude vise à montrer l'« intérêt pour les pratiques coopératives, (car) le philosophe optimise un impact éducatif déjà conséquent, et pour les discussions à visée philosophique, (qui) deviennent alors plus aisées à introduire ». Il résulte de l'analyse du corpus recueilli (études d'une soixantaine de scripts et monographies), que les enfants de ces classes « sont en mesure d'entrer dans une démarche intellectuelle d'ordre philosophique ». La DVP est par ailleurs présentée comme « une nouvelle institution des pédagogies coopératives » : « chacun à sa place mais avec un maximum de coopération, des dispositifs essentiels en (re) création - modification constante, stables mais ouverts à l'imprévu, le maître comme garant des apprentissages, de la sécurité, du fonctionnement des dispositifs, des règles élaborées collectivement ».

Ces nouvelles pratiques de la philosophie avec les enfants renouvellent aussi l'articulation de la pensée avec des textes comme supports. Edwige Chirouter, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes (IUFM), montre ainsi l'intérêt d'une certaine littérature de jeunesse comme point de départ d'une reprise conceptuelle du narratif. Elle s'appuie sur « une recherche menée sur trois années consécutives (...) du CE2 au CM2, à raison d'une séance d'atelier philosophique par semaine ». « L'analyse de ce corpus a démontré que des élèves entre 8 et 11 ans sont capables, si le dispositif et l'étayage de l'enseignant le permettent, de construire une lecture spécifiquement philosophique. Les élèves du cycle 3 sont donc bien capables de saisir la pensée d'un récit pour construire leur propre réflexion sur un concept (comme le Bonheur, la Liberté, l'Amour, l'Amitié) ».

Comment cela s'explique-t-il ? D'une part parce qu'une certaine « littérature de jeunesse semble avoir pris en compte des interrogations métaphysiques », d'autre part parce que « pour l'enfant, dont la capacité d'abstraction est en cours d'élaboration, les histoires jouent un rôle de médiation nécessaire qui donne forme à des problématiques éthiques ou existentielles. Elles permettent aussi d'expérimenter des mondes possibles. Elles instaurent ainsi les problématiques dans une "bonne distance" par rapport au réel et offrent par là un accès royal à des réflexions d'ordre philosophique ».

« Disciplines trop longtemps conflictuelles, la littérature et la philosophie ne trouveraient-elles pas ainsi une nouvelle complémentarité grâce au développement conjoint de leur didactique avec les enfants ? ». Car « la littérature et la philosophie sont toutes les deux des *discours* qui donnent sens et intelligibilité à notre existence ». La pensée réflexive à partir de la littérature de jeunesse consacre l'« alliance » entre ces deux champs de la culture.

Dans le corpus des discussions de classe, « nous avons montré la difficulté d'établir de strictes frontières entre le débat dit « interprétatif » et le débat dit « réflexif ». L'« approche philosophique se nourrit du texte littéraire, le respecte profondément en préservant son irréductibilité et la pluralité de ses significations, mais pour ensuite prendre ses distances et se situer finalement sur le terrain abstrait des concepts ». « Ce qui permet de réconcilier le sensible et le rationnel ».

On peut aussi, comme le font encore Edwige Chirouter et Yvan Malabry, formateur de mathématiques à l'IUFM de Versailles, montrer les effets que peuvent avoir les DVP sur les autres matières, notamment en articulant la réflexion des enfants sur des contenus disciplinaires comme les mathématiques.

« La mise en place de discussions à visée philosophique sur des questions d'épistémologie peut-elle permettre de faire évoluer les représentations des élèves concernant ces disciplines ? Ont-elles des conséquences positives sur certains types de difficultés et de blocages ? Pourquoi et à

quelles conditions les DVP permettent-elles d'instaurer un nouveau rapport au savoir, de donner plus de sens aux activités demandées et facilitent-elles ainsi la réussite des élèves ? », telles sont les questions abordées.

Ce qui ressort des études réalisées, c'est qu'une réflexion sous forme de DVP peut « faire émerger à nouveau toutes les inquiétudes, toutes les interrogations qui sont à la source des connaissances humaines », et permettre de « construire une posture réflexive et critique sur des questions complexes d'épistémologie » : on peut par exemple à partir de la caverne de Platon tenter avec des enfants de cycle 3 de « définir le statut d'une vérité scientifique, faire la distinction entre croire et savoir et s'intéresser ainsi à la question de la genèse et du fondement de la vérité », renouant ainsi le « lien inextricable - historique, ontologique – (qui) lie les mathématiques, les sciences et la philosophie ». Enracinées dans une « anthropologie des savoirs scolaires », qui considère les savoirs, au-delà des disciplines scolaires, comme des « objets culturels » disposant d'un pouvoir d'intérêt intrinsèque, les DVP peuvent permettre de retrouver la « saveur des savoirs », « donner du sens aux apprentissages et changer le rapport au savoir » des élèves ; participer à résoudre des « difficultés face aux mathématiques d'ordre affectif », en trouvant une « bonne mesure entre pédagogie et psychanalyse » ; à combattre les « préjugés sexistes persistants » (les maths, c'est pour les garçons), en faisant « bouger les représentations ». Et, projet ambitieux, à la fois pédagogique et politique, « construire une *école philosophique*, qui développe une approche culturelle et réflexive de tous les savoirs, en leur donnant une dynamique du sens et du désir ».

Le travail de Marianne Remacle, professeur de morale et de philosophie, doctorante à l'Université Libre de Bruxelles, en collaboration avec Anne François, pédopsychiatre et chef de clinique-adjoint à l'Hôpital Universitaire des Enfants Malades de Bruxelles, est remarquable, car il initie depuis 2002 la possibilité d'une démarche philosophique avec des enfants de moins de 15 ans, placés de 6 à 8 semaines dans une unité psychiatrique. Nous avons là l'exemple même d'une alliance réussie entre philosophie et thérapie, renouant avec la thèse de P. Hadot selon laquelle la philosophie antique, comme sagesse, est plus une manière de vivre visant la paix de l'âme qu'une construction purement théorique, reprise par L. Wittgenstein, et développée aujourd'hui par le groupe *Philosoin* animé à *Philolab* par le pédopsychiatre Jean Ribalet.

L'objectif poursuivi, à raison d'une fois par semaine pendant une heure, est de relancer leur processus de pensée et de développement, car la crise existentielle et identitaire dans laquelle ils se débattent, et où les symptômes de passage à l'acte remplacent les mots, vient geler le processus normal de subjectivation : « Le but de la prise en charge multidisciplinaire à l'hôpital est de permettre à ces jeunes de sortir de comportements dits de « l'agir » pour accéder à une mentalisation de leur problème, afin de les faire accéder au statut de sujet à part entière, retrouvant une certaine liberté de penser ».

« L'unité pourrait être entrevue comme un dispositif symbolisant, utilisant des médias tel l'atelier-philo comme processus de symbolisation... Penser pour panser ses souffrances : en explorant avec eux le monde des fantasmes et de l'imagination (contes, métaphores) nous proposons aux enfants d'affronter leurs peurs, de transformer leur souffrance en plaisir : celui d'avoir surmonté et vaincu l'effroi, la confusion et d'entrevoir une sortie possible ». La mise en place de rituels est fondamentale comme « contenant psychique : délimitation de l'espace-temps par l'utilisation d'une clef, distribution réglée de la parole avec utilisation d'une marionnette, cahier personnel des pensées... Et des textes métaphoriques (notamment les mythes platoniciens) servent de balises aux débordements pulsionnels des jeunes. Un atelier d'arts plastiques suit l'atelier, favorisant l'expression des idées par un travail créatif et des techniques appropriées.

Ainsi « notre atelier tente de poser les bases de la construction d'une pensée philosophique (apte au philosophe), d'une pensée ouverte sur le monde... de mettre sur le chemin de l'autonomisation de la pensée et de donner les outils pour (re)découvrir le plaisir d'un fonctionnement propre à des jeunes en grande souffrance identitaire. Il participe ainsi modestement au processus thérapeutique de cette unité pédopsychiatrique de crise pour jeunes adolescents ».

Jean-Charles Pettier, professeur de philosophie à l'IUFM de Créteil, docteur en sciences de l'éducation (2000) et en philosophie (2008), s'inscrit quant à lui pleinement dans la perspective de l'UNESCO, avec l'évocation de la nécessité de la généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école, en particulier avec les élèves en difficulté.

Le travail de ses deux thèses vise à « contribuer à la réflexion éthique, politique et éducative sur les enjeux d'une généralisation de ces pratiques dans l'école en général, dans l'école primaire en particulier, et plus spécifiquement encore concernant les élèves les plus en difficulté scolaire du système », d'« examiner la pertinence éthique, philosophique, d'une telle revendication ».

Cette conception s'appuie sur les fondements d'un Etat de droit, dans lequel les droits de l'homme, et en particulier les droits de l'enfant, auraient démocratiquement la possibilité concrète de se réaliser, par l'apprentissage du philosophe. Elle permet de « clarifier en quoi une pratique scolaire d'activités à visée philosophique devait se situer au cœur du projet scolaire pour tous les élèves, dans une démocratie républicaine ». En effet, l'enjeu de la généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école est d'éduquer progressivement à l'abstrait, au complexe, au problématique, pour permettre à terme d'exercer ce que l'on pourrait dénommer une « citoyenneté philosophique » : « favoriser l'exercice de la liberté intellectuelle chez tous les individus, pour permettre à un modèle politique démocratique de s'ancrer dans chaque Etat ». Car « par le débat, on véhicule un modèle politique et social qui voudrait, à terme, s'exonérer de la violence communautariste, au profit de l'échange entre les cultures ».

Si ces innovations donnent lieu désormais à des recherches, elles sont et doivent être accompagnées par la formation. Elles interrogent de ce point de vue et les pratiques de la philosophie en terminale, qui pourraient avantageusement s'en inspirer dans un contexte de crise de l'enseignement philosophique traditionnel, et par voie de conséquence la formation des enseignants actuels de philosophie, qui ne pourront évoluer dans leur pratique que par un accompagnement renouvelé. Jacques Le Montagner, professeur de philosophie, formateur et doctorant en sciences de l'éducation, insiste dans ce processus de formation sur la notion d'accompagnement.

Il s'agit, car « le caractère libérateur de la philosophie apparaît effectivement aux élèves quand on accompagne leur exercice de l'apprentissage du philosophe », « de basculer d'une posture magistrale et transmissive à une posture d'accompagnement », impliquant un choix philosophique et politique, celui du pari de l'autonomie et de l'éducabilité du sujet » ; de « se centrer d'emblée sur ce que l'apprenant produit, aussi modeste ou approximatif soit-il, accueillir, questionner, médiatiser ces réalisations pour les relier à des contenus et des exigences spécifiques qui, de ce fait, résonneront dans la tête de l'élève et l'amèneront à raisonner ». D'organiser des « séquences de formation d'analyse de la pratique comme des séquences réellement professionnalisantes liant formalisation, prise de conscience, mise à distance, analyse des situations professionnelles et intégration des apports théoriques ou enseignements reçus, pour conserver ainsi cohérence et cohésion du projet professionnel ». De « muscler la formation dans le sens de l'analyse de la pratique, de l'apport et de la méthodologie en sciences de l'éducation », notamment par « l'évaluation des styles cognitifs des élèves », une démarche d'« évaluation formatrice », une « posture d'accueilleur de la parole de l'élève », de « questionneur », d'« enchanteur » des contenus proposés, de prise de « conscience de son rôle de médiateur des apprentissages ».

Ces exigences, qui ont été construites et intégrées dans la culture diffusée par les MAFPEN puis les IUFM, mais qui sont remises en question aujourd'hui, sont encore quasiment révolutionnaires pour le corps des enseignants de philosophie, car contraires à leur tradition de formation et de pratique.

Nous aurions pu élargir davantage dans ce numéro le volet « philosophie dans la cité », sans nous en tenir au champ de l'enseignement. Mais il aurait fallu un numéro double, vu la place nécessaire. Nous avons choisi cependant de donner un aperçu de la pratique la plus connue en

France, celle du café philo, analysée par Romain Jalabert, attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'Université de Montpellier 3, et docteur en sciences de l'éducation, co-animateur du café philo de Narbonne.

Selon lui, « le café philo apparaît comme un espace public de libre pensée et d'expression, neutre et laïc, favorisant l'écoute active et positive, indépendant de tout groupe religieux ou politique et de leurs dogmes et doctrines, ouvert à tous sans distinction de condition sociale, d'origine, d'âge, de niveau d'étude et de culture personnelle », permettant « de réfléchir ensemble afin d'essayer de penser davantage par soi-même ». Il semble constitué de trois composantes essentielles : « un lieu convivial - de réflexion collective à visée philosophique - et dispositif démocratique ». La multiplication de cafés philo en France depuis bientôt 20 ans et la permanence de certains d'entre eux semble en effet dépasser le simple effet de mode, correspondre à un besoin sociétal de sens qui s'exprime ainsi dans la cité, et qui n'est certainement pas près de s'éteindre en ces temps de crise...

**Michel TOZZI**

Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université de Montpellier III  
Didacticien de la philosophie, animateur de cafés philo et  
d'ateliers de philosophie pour enfants et adultes

## Bibliographie

AGOSTINI M. (2010), *L'apprentissage du philosophe à l'école primaire*, thèse, Université d'Aix-en-Provence.

AUGUET G. (2003), *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre scolaire en voie d'institution ?*, thèse, Université de Montpellier 3.

AURIAC E. (2007), *Discuter – Argumenter – Reasonner à l'école primaire*, thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Nancy 2.

AURIAC E. & MAUFRAIS M. (2010), *Chouette ! Ils philosophent. Encourager et cultiver la parole des écoliers*, Sceren-Crdp d'Auvergne.

BILLOUET P. (coord.) (2007), *Débattre – Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan.

CALISTRI C. (2007), *Apprendre à parler, apprendre à penser – Les ateliers de philosophie*, CRDP de Nice.

CHATAIN J. & PETTIER J.-C. (2003), *Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège (en SEGPA et ailleurs)*, CRDP de Créteil.

CHAZERANS J.-F. (dir.) (2006), *Apprendre en philosophant*, CRDP Poitou-Charentes.

CHIROUTER E. (2008), *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique au cycle 3*, thèse, Université de Montpellier 3.

CHIROUTER E. (2007), *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire - La littérature de jeunesse pour aborder les problèmes philosophiques*, Paris, Hachette.

CHIROUTER E. (2011), *Aborder la philosophie en classe avec les albums de jeunesse*, Paris, Hachette.

CONNAC S. (2004), *Discussion à visée philosophique et classes coopératives en ZEP*, thèse, Université de Montpellier 3.

DANIEL M.-F. (2005), *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- DANIEL M.-F. & al. (1996), *Philosopher sur les Mathématiques et les Sciences*, Québec, Le loup de Gouttière.
- Diotime, Revue internationale de Didactique de la philosophie* : 600 articles référencés sur les nouvelles pratiques philosophiques : [www.educ-revues.fr/diotime](http://www.educ-revues.fr/diotime)
- DORTU V. (2006), *Les cours « philosophiques » revisités : une utopie ?*, thèse, Editions de l'Université de Liège.
- ESPECIER S. (2006), *La discussion à visée philosophique à l'école primaire : quelle formation ?*, thèse, Université de Montpellier 3.
- GALICHET F. (2004), *Pratiquer la Philosophie à l'école – 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*, Paris, Nathan.
- GALICHET F. (2007), *La philosophie à l'école*, Milan, Toulouse.
- GALICHET F. (2007), « La discussion à visée philosophique et la question de la croyance », *Apprendre à philosopher par la discussion*, M. Tozzi (dir.), Bruxelles, De Boeck.
- GENEVIEVE G. (2006), *La raison puérile – Philosopher avec des enfants*, Labor, Loverval.
- GO N. (2006), *Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école*, thèse, Université de Montpellier 3.
- GOBNIK A. (2010), *Le bébé philosophe*, Paris, Le Pommier.
- GRATALOUP N. & GUINCHARD J.-J. (2001), *Enseigner la philosophie aujourd'hui : pratiques et devenir*, Actes du premier colloque de l'ACIREPH, CRDP Languedoc-Roussillon.
- GUILPAIN & al. (2005), *Regards croisés sur l'enseignement philosophique*, Nantes, CRDP Pays de la Loire.
- LEVINE J. & al. (2008), *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité*, Paris, ESF Editeur.
- LIPMAN M. (1995), *A l'école de la pensée* (trad. N. Decostre), Bruxelles, De Boeck.
- MICHAUX Y. (2003 et 2006), *La philo 100% ado*, Paris, Bayard jeunesse.
- PETTIER J.-C. (2000), *La philosophie, en éducation adaptée, utopie ou nécessité ?*, thèse, Université de Strasbourg 2.
- PETTIER J.-C. (2004), *Apprendre à philosopher*, Lyon, Chronique sociale.
- PETTIER J.-C. (2008), *Vers la démocratie républicaine : un nouveau citoyen à éduquer - Les activités philosophiques au cœur du projet scolaire*, thèse, Université de Strasbourg 2.
- Philolab*, site sur les Nouvelles pratiques philosophiques : [www.philolab.fr](http://www.philolab.fr)
- PILON Y. (2006), *La discussion philosophique à l'école élémentaire et l'interculturel*, thèse, Université de Montpellier 3.
- Pratiques de la philosophie*, (9 numéros de 1991 à 2004), secteur Philosophie du GFEN.
- Philo à tous les étages, 3<sup>e</sup> colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques*, CRDP Bretagne, 2004.
- Philosopher tous capables*, GFEN Secteur Philosophie, Lyon, Chronique Sociale, 2005.
- POUCET B. (1999), *Histoire de l'enseignement philosophique en France dans le secondaire*, thèse, Septentrion, Lille.
- POUCET B. (1999), *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, CNRS éditions.
- POUCET B. (1999), *De l'enseignement de la philosophie – Charles Bénard philosophe et pédagogue*, Paris, Hatier.



- QUEVAL S. (2006), « Brève contribution de Platon à la discussion à visée philosophique », *Diotime*, n°31, CRDP Montpellier.
- QUEVAL S. (2007), « Quel paradigme pour la DVP ? L'éclairage aristotélicien », *Diotime*, n°35, CRDP Montpellier.
- RAYOU P. (2002), *La « dissert de philo » - Sociologie d'une épreuve scolaire*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- RIBALET J. (2008), « De l'intérêt des ateliers philosophiques pour la prévention de la souffrance psychique », *Diotime*, n°37, CRDP Montpellier.
- SASSEVILLE M., (dir.) (1999), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Laval, Presses de l'Université Laval.
- SOULE Y., TOZZI B. & BUCHETON D. (2008), *Littérature de jeunesse et débats réflexifs*, CRDP de Montpellier et d'Amiens.
- THARRAULT P. (2007), *Pratiquer le « débat-philo » à l'école*, Paris, Retz.
- TROVATO V. (2005), *L'enfant philosophe, Essai philopédagogique*, Paris, L'Harmattan.
- UNESCO (2007), *La philosophie, une Ecole de la Liberté*, téléchargeable sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf>
- USCLAT P. (2008), *La problématique du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire : éclairage de Habermas*, thèse, Université de Montpellier 3.

#### **Bibliographie de Michel Tozzi**

Site : [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)

*Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, thèse, Université de Lyon 2, 1992.

*Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette-CRDP de Montpellier, 1992.

« Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe », *Revue Française de Pédagogie*, avril-mai-juin 1993.

Tozzi M. & al., *Etude philosophique d'une notion, d'un texte*, CRDP de Montpellier, 1993.

*Penser par soi-même, initiation à la philosophie*, Lyon, Chronique Sociale, 1994.

« De la philosophie à son enseignement : le sens d'une didactisation », *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, M. Develay (coord.), ESF, 1995.

« Peut-on didactiser l'enseignement philosophique ? », *L'enseignement philosophique*, déc.1995.

Tozzi M. & Molière G., *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CRDP de Montpellier, 1995.

*Eléments pour une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Lyon 2, 1998.

« Philosopher à l'école élémentaire », *Pratiques de la philosophie*, n°6, GFEN, juillet 1999.

Tozzi M. & al., *L'oral argumentatif en philosophie*, CRDP Montpellier, 1999.

*Diversifier les formes d'écriture philosophique*, CRDP Montpellier, 2000.

*L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP Montpellier-CNDP-Hachette, 2001.



*Discuter philosophiquement à l'école primaire. Pratiques, formations, recherches*, CRDP Montpellier, 2002.

*Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, CNDP-CRDP Rennes, 2002.

*Les activités à visée philosophique en classe : un nouveau genre scolaire ?*, CRDP Bretagne, 2003.

« La discussion en éducation et formation : problématique », *Les cahiers du CERFEE*, n°19, 2003.

Tozzi M. & Lalanne A., « Discussion philosophique en classe et identité professionnelle du professeur débutant », *Tréma*, n°20-21, Avril 2003.

Tozzi M. & Solère-Queval S., « Le rôle du maître dans des discussions à visée philosophique à l'école primaire et au collège », *La discussion en éducation et formation, un nouveau champ de recherche*, M. Tozzi & R. Etienne (coord.), Paris, L'Harmattan, 2004.

« Les enjeux d'une discussion à visée philosophique », *Diotime*, n°23, déc. 2004.

« Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation », *Tréma*, n°23, mai 2004.

« Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », *Apprendre à penser dès cinq ans*, C. Leleux (coord.), Bruxelles, De Boeck, 2005.

« L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : comment et pourquoi ? », *Spirale*, S. Queval (coord.), 2005.

« Le développement de la philosophie avec les enfants : une interpellation pour la philosophie et son enseignement », *La philosophie saisie par l'éducation*, A.M. Hans-Drouin (coord.), CRDP Bourgogne, 2005.

« Des manuels de philosophie au primaire et collège ? », *Diotime*, n°29, 2006.

*Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale, 2006.

« Quelles compétences des enseignants pour animer des DVP ? », *Diotime*, n°32, 2007.

« Quelles compétences développent les DVP chez les élèves ? », *Diotime*, n°33, 2007.

« Essai de didactique comparée sur les différents paradigmes de l'apprentissage du philosophe », *L'école comparée – Regards croisés franco-allemands*, D. Groux & al. (Coord.), Paris, L'Harmattan, 2007.

Tozzi M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

« La didactique de la philosophie en France - Vingt ans de recherche (1989-2009) », *Les cahiers du CERFEE*, n°26, 2009.

*Les nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité*, Lyon, Chronique sociale, 2012.

.

# Une exception française : vers un nouveau paradigme de l'enseignement de la philosophie en Terminale ?

Bruno Poucet<sup>1</sup>

## Résumé

*L'enseignement scolaire français de la philosophie s'est progressivement organisé en un paradigme pédagogique qui comprend un certain nombre de dispositifs et de pratiques. Héritage de l'ancien régime, comprenant le cours dicté et la rédaction du cours, un examen sous forme de questions orales, un professeur non spécialiste, ce paradigme a été remis en cause pour atteindre un nouvel équilibre au cours du début du XX<sup>e</sup> siècle : professeur spécifique, pratique pédagogique particulière, exercice original à base de dissertation, manuels, attente de la société civile, tout concourt à cet équilibre qui sera défait lorsque l'évolution de la société et la massification de l'enseignement provoqueront des interrogations fortes sur l'existence du paradigme. C'est à la recherche d'un nouvel équilibre que professeurs et institutions tentent non sans mal d'apporter des réponses.*

Par paradigme, on entend habituellement un ensemble de notions, de réalités, de structures, un système de connaissances et de valeurs à un certain moment donné de l'histoire. On peut utiliser ce concept en matière de pédagogie, si l'on veut désigner non seulement les pratiques, mais aussi les finalités, les normes qui fondent une tradition<sup>2</sup>. Il s'agit, en l'occurrence, d'un modèle de pratiques de l'enseignement de la philosophie érigé en normes par les institutions légitimes et légitimatrices que sont la Direction du second degré et l'inspection générale, confortées par les professeurs eux-mêmes avec le soutien plus ou moins appuyé de l'opinion éclairée. L'intérêt d'un tel concept est de montrer que la norme peut résister aux évolutions de la réglementation et qu'il peut y avoir ainsi décalage. Autant dire qu'un paradigme s'est constitué au cours d'une histoire plus ou moins longue, atteint pendant un certain temps une période d'équilibre et qu'ensuite il tend à être déstabilisé. C'est précisément ce à quoi on assiste, notamment, à propos de l'enseignement de la philosophie dans sa pratique scolaire en France : nous n'aborderons pas ici la question universitaire qui poserait d'autres questions.

Se constitue ainsi une tradition de l'enseignement de la philosophie en France. Celle-ci est dans sa forme actuelle finalement assez récente : il a fallu du temps pour la mettre sur pied. On admet que les instructions officielles de 1925 en représentent une expression achevée. Or, pour comprendre comment ce paradigme est aujourd'hui mis en cause, il faut revenir non seulement sur son contenu mais bien entendu sur sa constitution. On verra ainsi que peut-être est-ce moins le paradigme qui pose difficulté si l'on accepte de comprendre qu'il est inscrit dans une histoire et répond aux préoccupations du moment que sa fixation en une manière de dogme.

## 1. Un héritage ancien

Contrairement à une légende savamment entretenue, l'enseignement français n'est pas le seul système éducatif à pratiquer un enseignement de la philosophie auprès des jeunes gens et des jeunes filles, mais il l'organise simplement de façon particulière, à sa façon, héritage d'une longue histoire.

<sup>1</sup> Professeur des universités en sciences de l'éducation, spécialiste d'histoire, Laboratoire Habiter-PIPS.

<sup>2</sup> BRUTER A. (1997), *L'histoire enseignée au grand siècle*, Paris, Belin, pp.37-41.

### ■ **Un enseignement présent diversement en Europe**

Ainsi, en 2010, seuls quatre des vingt-sept pays de l'union européenne n'offrent pas un enseignement de la philosophie, même facultatif, alors que douze d'entre eux l'imposent à leurs élèves avec une durée qui peut aller jusqu'à trois ans, le plus souvent sous forme de notions, mais aussi d'histoire de la philosophie. Les autres pays se contentent d'un enseignement optionnel<sup>3</sup>.

En revanche, la France est l'un des seuls des pays à « obligation » à le proposer aujourd'hui à presque tous les jeunes essentiellement sous forme de notions en insistant sur l'exercice de la dissertation et de l'explication de texte. Elle le fait de façon de plus en plus universelle, mais depuis moins de cent ans : en effet, longtemps les jeunes filles en ont été exclues (il est d'ailleurs significatif que les instructions de 1925 n'en parlent absolument pas), les élèves de l'enseignement technique également jusque dans les années 1960 (selon les sections), les élèves des sections technologiques jusque dans les années 1980 et les élèves du baccalauréat professionnel le sont toujours (sauf à titre expérimental dans quelques académies). C'est donc un enseignement qui n'est pas encore universel et qui, de toutes les manières, ne l'est, pour deux ensembles de baccalauréat sur trois, que de façon très récente.

Néanmoins, cet enseignement a des particularités en France puisqu'il est enseigné dans la dernière année du cycle secondaire, dans certaines classes supérieures des lycées et à l'université dans une seule filière spécifique (avec quelques exceptions en médecine ou en sciences depuis quelques années). Cela résulte des hasards de l'histoire qui remontent à l'Ancien régime lorsque les facultés qui comprenaient les disciplines préparatoires ou arts (dont la dialectique, c'est-à-dire la philosophie), et les disciplines techniques (médecine, théologie et droit) se sont réorganisées. En France, les facultés des arts ont été incluses dans les collèges, institutions qui ont précédé les lycées. Dans la plupart des pays européens, ces facultés préparatoires sont restées autonomes, sorte d'intermédiaire entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Et, c'est là qu'on y trouve l'enseignement de la philosophie.

### ■ **La reprise du paradigme des collèges**

Lorsque le premier Consul a créé les lycées en 1802, il a repris le modèle des collèges d'Ancien régime, mettant fin, de fait, à la parenthèse de l'enseignement de grammaire générale des écoles centrales dont Desdut de Tracy est le représentant le plus éminent<sup>4</sup>. C'est par la même occasion très vite un enseignement de la philosophie traditionnelle qui revient en force. Et l'on comprend qu'il n'est quasiment pas utile de définir ni de programme ni d'instruction et de renvoyer à plus tard la définition d'une éventuelle liste de manuels scolaires : le petit nombre de chaires de professeurs (vingt-cinq pour toute la France) rend sans objet une telle opération. Il s'agit bien plus d'un accord, d'un consensus entre humanistes que d'autre chose. C'est la reprise du paradigme ancien laissé à la libre organisation des professeurs qui définissent eux-mêmes les normes qu'ils reprennent de la tradition reconnue par tous.

Toutefois, cet enseignement ne sera mis en place que le 19 septembre 1809, date à laquelle est créé un enseignement de philosophie qu'assume un professeur spécifique dont la charge d'enseignement, tout en étant parmi la mieux rémunérée du lycée, est réduite à huit heures par semaine. Ce professeur enseigne souvent, au moins jusqu'en 1816, également à la faculté des lettres : il n'y a guère de différence entre les deux enseignements et la fluidité est grande. Au lycée, les professeurs n'ont pas de pratique pédagogique spécifique, ni réellement d'exercice propre : c'est le cours dicté qui est pratiqué, au pire, la lecture d'un manuel. Leur activité, outre l'enseignement, se réduit – lorsqu'ils sont professeurs de faculté – à celui d'examineur à l'oral

<sup>3</sup> Cf. la carte de l'enseignement de la philosophie en Europe dans *PhiloMag*, n°30, juin 2009. Le site de l'inspection régionale de philosophie de l'académie d'Amiens présente le détail complet par pays.

<sup>4</sup> DOUAILLER S., DROIT R.-P., VERMEREN P. (1994), *Philosophie en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Le livre de Poche, pp.29-34.

du baccalauréat, soit dans les facultés ou, après 1816, dans les plus petites académies après suppression des très réduites facultés des lettres, dans les commissions d'examen. D'élèves, ils n'en ont guère : en 1811, seulement onze lycées, dont les quatre de Paris, avaient assez d'élèves pour distribuer des prix en philosophie à la fin de l'année scolaire. C'est dire. Cela laisse du temps aux travaux d'érudition. Le professeur le plus important n'est pas en effet celui de philosophie, mais celui de rhétorique, classe qui est le véritable aboutissement de la scolarité secondaire. Le professeur de philosophie est isolé, seul de son espèce dans le lycée ou le collège et le plus souvent dans la ville où il professe.

La première génération des professeurs de philosophie de lycée est donc « née » dans les années 1810 : elle a souvent en fait professé sous l'Ancien Régime. C'est, par exemple, le cas de l'abbé Flotte, professeur de philosophie au lycée impérial d'Amiens, parfaitement représentatif de ce courant. Il publie en 1812 des *Leçons élémentaires de philosophie* qui serviront de référence à une partie de ses collègues<sup>5</sup>.

### ■ **Interrogations sur le paradigme**

Toutefois, dans les années 1820, le suppléant de Paul Royer-Collard, Victor Cousin<sup>6</sup> rompt avec la doctrine de ce dernier et invente une nouvelle position philosophique, celle de l'éclectisme. Très vite sa pensée sert de point de ralliement à la nouvelle génération de professeurs – la seconde – qui, après la chute de la monarchie, s'impose. Découverte de la philosophie allemande et orientale, et retour au spiritualisme sont les principes fondamentaux de cette approche nouvelle. Victor Cousin devient ainsi, pour une vingtaine d'année, le véritable maître de l'enseignement philosophique en France : il contrôle les professeurs de philosophie qu'il contribue à recruter. Tous les professeurs sont d'ailleurs tenus de dresser chaque année un rapport sur leur activité d'enseignement. Ils sont tenus de suivre un programme d'examen désormais détaillé afin d'éviter l'arbitraire qui prévalait jusqu'à présent. Les professeurs de philosophie des années 1830 sont désormais unis, de gré ou de force, autour d'une doctrine philosophique d'État, l'éclectisme. Toutefois cette doctrine d'État ne met pas réellement en cause le paradigme pédagogique qui poursuit vaille que vaille sa marche autour des pratiques habituelles : rédactions, cours dictés, leçon orale s'appuyant de plus en plus sur des manuels rédigés par le professeur lui-même ou des collègues. Et il se maintiendra, même lorsqu'en 1852 l'enseignement de la philosophie sera affaibli au profit d'un enseignement de « logique » et de « morale ». Les professeurs, de fait, poursuivront parfois leur tâche comme si de rien n'était, malgré le serment prêté de fidélité au Régime ! Dès que l'étau politique se desserrera les plus audacieux réclamera le retour aux pratiques traditionnelles.

## 2. **La remise en cause du modèle cousinien et la recherche d'un nouveau paradigme**

Les années 1860-1880 représentent un changement décisif en ce qu'elles distinguent réellement les professeurs de philosophie de leurs collègues de lettres ou d'histoire. Plusieurs mesures d'ordre ministériel font que désormais la classe de

philosophie est centrale dans l'organisation de l'année terminale des lycées. Les années qui suivront ne feront que conforter ce dispositif et représentent une sorte d'âge d'or des professeurs de philosophie, même si apparaissent, déjà, certaines difficultés. Peu à peu les éléments d'un nouveau paradigme apparaissent.

### ■ **Un nouveau professeur : le professeur de philosophie en lycée**

Le ministre de l'instruction publique Victor Duruy décide, en 1863, non seulement de rétablir la classe de philosophie et l'agrégation spécifique, mais surtout d'instaurer pour la première fois une

<sup>5</sup> FLOTTE J.S. (1812), *Leçons élémentaires de philosophie*, Paris, Brunot-Labbé.

<sup>6</sup> VERMEREN P. (1995), *Victor Cousin, le jeu de la philosophie et de l'État*, Paris, L'Harmattan, pp.165-173.

épreuve écrite de philosophie au baccalauréat, à partir de 1866. La coupure du baccalauréat en deux parties, adoptée en 1874, parachève le dispositif : la philosophie devient la discipline de « couronnement », c'est-à-dire l'achèvement des études classiques pour ceux qui mènent à bien leur scolarité. Il est désormais difficile de se dispenser de la classe terminale pour espérer réussir aux épreuves de l'examen qui comprend une dissertation et non plus des questions préalablement déterminées et tirées au sort.

L'isolement passé du professeur de philosophie se transforme en atout : se dessine peu à peu l'image d'un personnage que la littérature contribue à populariser, tout au long de la seconde partie du siècle et au début du suivant, celle du « professeur de philosophie-philosophe » pour qui la préparation au baccalauréat est subordonnée à l'activité de la pensée<sup>7</sup>. Rarement un professeur d'histoire se prétendrait historien ou un professeur de lettres critique littéraire, voire écrivain. C'est pourtant le cas relativement fréquent du professeur de philosophie.

Philosophe, certes, mais d'une façon assez singulière : il vit replié sur sa classe, véritable lieu de manifestation de l'esprit, lieu d'expression de son activité philosophique. Son cours est son œuvre. C'est vrai bien entendu plus que pour tout autre, du professeur qui enseigne en classes préparatoires à l'École normale supérieure, en rhétorique supérieure qui apparaissent à partir de 1890. Les professeurs écrivent des ouvrages de philosophie d'érudition (édition et traduction de grands textes) ou des manuels<sup>8</sup>. Les thèses soutenues relèvent pour la plupart de l'histoire de la philosophie.

En revanche, rares sont ceux qui font réellement œuvre de créateur : Bergson, professeur de philosophie au lycée de Clermont-Ferrand, est une éclatante exception. Certes, on cite souvent le nom d'Émile Chartier, mais son œuvre a d'abord été celle d'un journaliste dans les feuilles du parti radical et son enseignement laissait perplexe plus d'un inspecteur général. C'est par exemple le cas de Désiré Roustan, qui lors de sa visite explique que : « *Quand j'ai entendu M. Chartier pour la première fois, il y a deux ans, l'estime que m'inspirait son talent d'écrivain et le prestige dont jouit "Alain" dans certains milieux m'ont empêché d'apprécier le professeur avec une juste sévérité. Pourtant, dès ce moment, j'ai conçu des doutes sur l'efficacité d'un enseignement qui m'apparaissait insuffisamment méthodique et vide. Aujourd'hui je n'ai plus de doutes : les élèves perdent leur temps dans cette classe, ils en peuvent rien y apprendre de précis ; ceux-là même sur lesquels l'influence de M. Chartier s'exerce le plus fortement risquent d'acquiescer à cette école de très fâcheuses habitudes intellectuelles.* »<sup>9</sup> On le voit : entre le souvenir conservé parmi les professeurs de philosophie et les réactions de certains des responsables de l'institution, il peut y avoir plus que des nuances !

De fait, le professeur de philosophie est devenu professeur de lycée, en classe terminale littéraire essentiellement ou en classe préparatoire pour quelques-uns : il s'adapte progressivement à son auditoire, car il ne peut se contenter de faire une conférence « mondaine », comme ce Bichot que Proust décrit dans *À la Recherche du temps perdu*<sup>10</sup>, ou un cours à l'érudition achevée, comme cela est possible à l'Université : l'Inspection générale y veille avec zèle et scrupule. Jules Lachelier, qui deviendra une figure emblématique de l'enseignement de la philosophie<sup>11</sup>, l'apprend à ses dépens. L'inspecteur général Boullier lui reproche, en effet, de devenir « *obscur à force d'être profond* ». Néanmoins, il reconnaît qu'on ne peut « *méconnaître l'action salutaire qu'il exerce en apprenant aux élèves à chercher et à penser et en les détournant des doctrines positivistes par l'idéal vers lequel il les pousse.* »<sup>12</sup>

<sup>7</sup> BOURGET P., *Le Disciple*, Paris, Fayard, n. éd. 1953 ; de façon plus critique, GUILLOUX L., *Le sang noir*, Paris, NRF, coll. « Folio » 1980 (1<sup>re</sup> éd. 1935) ou NIZAN P., *Les chiens de garde*, Paris, Maspéro, 1969 (1<sup>re</sup> éd. 1932).

<sup>8</sup> POUCKET B. (2001), « De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire de l'éducation*, janvier, n°89, p.97, note 2.

<sup>9</sup> Inspection de 1923, dossier personnel d'E. Chartier, AN F<sup>17</sup> 24 293. D. Parodi sera, en revanche séduit, en 1929 puisqu'il affirme : « C'est un merveilleux éveillé d'esprits ».

<sup>10</sup> PROUST M. (1988), *À la Recherche du temps perdu*, Paris, NRF, coll. « La Pléiade », tome 3, p.796.

<sup>11</sup> Jules Lachelier (1832-1918), professeur dans différents lycées de province, puis à Paris et à l'École normale supérieure, inspecteur de l'académie de Paris, inspecteur général de 1879 à 1900, président du jury de l'agrégation jusqu'en 1901.

<sup>12</sup> Notice d'inspection de 1869, rédigée par François Boullier, AN F<sup>17</sup> 21 039/1.



Nous assistons ici à un processus de transaction entre les professeurs et l'administration du Ministère de l'Instruction publique. Les professeurs acceptent de faire l'effort de se mettre au niveau des élèves, en échange de quoi, on leur reconnaît liberté de pensée et d'initiative intellectuelle dans la limite de ce que le régime permet : refus de toute philosophie sceptique et du matérialisme, de toute expression contraire à la loi et aux bonnes mœurs. On renonce ainsi à l'éclectisme cousinien pour défendre un spiritualisme à base de kantisme. Jules Lachelier se fera l'apôtre ardent et zélé de cette doctrine : sa bête noire est Auguste Comte. Le nouveau recrutement externe par le biais de l'agrégation contribuera pour beaucoup à former ce nouveau corps des professeurs de philosophie et à modifier les pratiques d'enseignement : à présent, on entre dans la profession avec le titre d'agrégé et non plus après un stage de deux à cinq ans, préalable autrefois indispensable à l'obtention du concours. La formation intellectuelle l'emporte ainsi sur la formation pédagogique et professionnelle qui était la pratique exigée par le passé. Ajoutons qu'à partir de 1877, une licence spécialisée de philosophie existe désormais : ce n'était pas jusqu'à présent le cas, pas plus d'ailleurs que dans les autres disciplines. On était licencié ès lettres ou ès sciences. La pratique de l'inspection s'en ressent : désormais elle est le fait d'un spécialiste de la discipline. Jules Lachelier en sera la première figure emblématique.

### ■ ***Une pratique pédagogique spécifique constitutive de la discipline***

Se posait la question des programmes. Une réforme s'imposait. En fallait-il tout simplement un ? Certains estimaient que c'était contraire à la déontologie professionnelle, contraire à la liberté de pensée que l'on voulait instaurer. Pour autant, nul ne pouvait ignorer les travers que cette absence avait provoqué dans les années 1840 par rapport au baccalauréat : les candidats ne pouvaient pas réellement se préparer à l'examen. Entre les professeurs qui souhaitaient n'en avoir aucun et ceux qui, au contraire, préféraient le voir précisé dans son détail, le Conseil supérieur a tranché : il y aura un programme. Toutefois, le programme ne doit pas « *enchaîner la liberté du professeur, pourvu que les questions indiquées soient toutes traitées* »<sup>13</sup>. La concession est de taille. Il faut comprendre ainsi cette remarque : un bon professeur n'a pas réellement besoin de programme, en revanche, c'est le cas d'un professeur médiocre, « un préparateur au baccalauréat ».

En 1895, le Conseil supérieur ira plus loin encore dans la latitude laissée aux professeurs puisqu'il décidera que ces derniers disposent d'un choix encore plus large dans les auteurs à expliquer en classe. Autrement dit, comme l'affirment explicitement les instructions de 1905, c'est l'esprit qui compte plus que la lettre. À partir des années 1880, la pratique pédagogique se structure ainsi autour de la leçon parlée et de la dissertation. La rédaction est abandonnée : le professeur de philosophie se distingue ainsi de son collègue de la classe de rhétorique. Il se distingue aussi de son collègue de faculté : l'histoire de la philosophie devient, en principe, le propre de l'enseignement supérieur et disparaît de l'enseignement secondaire. Un corps de doctrine et une pratique d'enseignement sont définis. Or, il va falloir les défendre.

### ■ ***Une discipline à défendre contre la société civile***

En 1890 est créé un baccalauréat de l'enseignement classique dont l'une des deux sections (dites « mathématiques ») ne comporte pas de philosophie à l'épreuve écrite. Une campagne de pétitions est lancée, par le biais d'une revue qui milite pour « *aboutir au maintien d'une épreuve écrite de philosophie à tous les examens importants* », *Le Lycéen en philosophie*<sup>14</sup>. Le débat s'installe : d'autres intellectuels, autour de la *Revue Bleue* estiment, au contraire, que la classe de philosophie devrait être supprimée : son niveau est trop élevé, la plupart des élèves n'y comprennent rien.

<sup>13</sup> Procès-verbal du Conseil supérieur de l'Instruction publique, séance du 17 juillet 1880, AN F<sup>17</sup> 13 286.

<sup>14</sup> Revue fondée en 1890 par l'abbé Clamadieu.



La situation est donc paradoxale : au moment où l'enseignement de la philosophie repose enfin sur des bases solides, une partie des membres de la société civile, sinon l'élite sociale, s'interroge sur sa fonction et sa signification. L'idée que l'enseignement de la philosophie puisse être remis en cause se fait jour, d'autant que des ruptures ont lieu : du rameau de la discipline mère se détache des branches telles que la psychologie expérimentale (avec Théodule Ribot) et la sociologie (avec Émile Durkheim). Or, la psychologie n'occupe pas moins de la moitié du programme réel de l'enseignement de la philosophie. Des fissures se font jour.

Devant ces craintes, une partie notable des professeurs s'organise et se retrouve dans des associations qui confortent le statut d'exception de la discipline : il ne leur suffit plus de siéger, depuis 1880, au Conseil supérieur de l'Instruction publique et de participer (au moins pour les professeurs parisiens) à l'élaboration des programmes. Sans parler de la Société des agrégés à laquelle appartiennent bon nombre de professeurs de philosophie<sup>15</sup>, une association disciplinaire est fondée en 1906 : l'Association amicale des professeurs de philosophie des lycées. Elle a pour objet de réagir aux réformes du ministère, d'informer et de défendre les professeurs de philosophie : revendiquant 150 adhérents en 1930 (alors que 210 professeurs enseignent tant dans les lycées de garçons que de jeunes filles<sup>16</sup>), elle est par ailleurs étroitement liée à la Fédération nationale des professeurs de lycée. Voilà pour la défense corporatiste et professionnelle.

Un autre type de défense s'organise, celle-là est d'ordre intellectuel : en 1901, est fondée la Société française de philosophie. Elle regroupe plutôt des universitaires mais fait le lien intellectuel avec l'enseignement secondaire : elle publie, sous la direction d'André Lalande, un *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* dont les définitions sont l'objet de multiples discussions et fixe ainsi l'usage des concepts philosophiques et contribue à fortifier l'unité idéologique des professeurs de philosophie<sup>17</sup>.

### 3. La définition d'un paradigme d'enseignement

Le paradigme est défini dans les années 1920 et attend une certaine perfection : les instructions de 1925 sont l'un des éléments théoriques le plus explicite de cette définition, mais ce n'est pas le seul.

#### ■ La définition théorique du paradigme

L'enseignement de la philosophie est conçu comme un enseignement généraliste, de haute culture, réservé à une élite sociale : il constitue la synthèse des études secondaires dont il fixe la « valeur et la portée ». Il est une sorte de « viatique » qui fera des jeunes gens ainsi formés « *des hommes de métier, capables de voir au-delà du métier, des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique.* » L'enseignement de la philosophie est donc situé à la charnière entre approfondissement d'une culture et initiation à une profession. Il n'est donc pas purement gratuit et humaniste. On n'opposera donc pas culture et profession, instruction et éducation.

Deux écueils sont à éviter lorsque l'on considère la question purement intellectuelle : le dogmatisme (allusion aux usages définis par Victor Cousin), l'extrémisme des idées (ici est visé, par exemple, le pacifiste Félicien Challaye). La voie étroite choisie est la liberté d'opinion

<sup>15</sup> VERNEUIL Y. (2003), « Valeur et combat de la Société des agrégés depuis 1914 », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°77, janvier-mars, pp.69-84.

<sup>16</sup> L'enseignement de la philosophie est officiellement enseigné dans les lycées de jeunes filles à partir de 1924. La première agrégée de philosophie femme a été recrutée en 1920 : il s'agit de Lucy Prenant. Il n'y aura jamais d'agrégation féminine de philosophie, au contraire d'autres.

<sup>17</sup> Publié d'abord sous forme de fascicules entre 1902 et 1923, l'ouvrage l'est ensuite sous forme de livre en 1926 chez Alcan (en deux volumes), repris ensuite en 1947 en un volume aux PUF. Il est toujours édité et réactualisé actuellement, aux PUF, en format de poche, coll. « Quadrige » et en grand format, coll. « Les grands dictionnaires des Presses universitaires de France ».

encadrée : pas de philosophie officielle apparente, le juste milieu, l'équilibre – bref, l'idée qu'il y a malgré tout une « langue commune » entre les esprits. Le professeur ne doit pas laisser ignorer « *les opinions qui s'imposent à tout homme de notre temps* ». Une référence philosophique est indiquée : Socrate.

Par ailleurs, le professeur devra adapter sa rhétorique : on peut dire qu'il y a ici un embryon de transposition didactique<sup>18</sup>. Il faut en effet passer du vocabulaire spécialisé du philosophe à un vocabulaire accessible aux « intelligences moyennes ». Il s'agit donc d'une philosophie « scolaire », d'une pratique scolaire de la philosophie. On dissocie ainsi le savoir savant du savoir enseigné. Si le professeur prétend être philosophe, il le sera d'une manière un peu singulière : il sera une manière de « passeur ». On se situe ici plutôt du côté de la pratique, d'une juste compréhension de l'action morale et non de l'invention de nouvelles idées.

On comprend que le texte des instructions insiste sur la valeur éducative de l'enseignement de la philosophie, sur le fait qu'il n'y ait pas réellement à instruire, mais à éduquer, l'instruction étant faite dans les classes antérieures. Le professeur doit aider les élèves à penser et à agir dans le monde contemporain. Les deux parties essentielles du programme seront donc la psychologie et la morale : la première afin de mieux comprendre comment chaque élève « fonctionne », la seconde afin de savoir comment agir dans le monde. Le tout est ordonné autour de la découverte des principes fondamentaux de la pensée et de l'action, la métaphysique. Il s'agit donc bien non d'instruire, mais d'éduquer une élite. Une diversité de pratiques. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les instructions ne recommandent pas aux professeurs un seul type d'exercices, mais une diversité : leçon, interrogation et discussion, dissertation.

#### ■ **La leçon**

Les instructions prévoient que les professeurs sont libres de leur méthode. Toutefois, cela n'exclut pas de leur donner quelques éléments d'appréciation, tant pour le travail mené en classe, dans le cadre de la « leçon » que pour le travail personnel de l'élève. Il y a la leçon idéale, celle que l'on aimerait bien mener avec certains élèves particulièrement « zélés » – la leçon socratique. Elle présuppose des conditions trop rarement réunies pour pouvoir facilement être exécutées : professeur de grande qualité et d'exception, classes avec peu d'élèves et dont l'intelligence dépasse la moyenne habituellement rencontrée.

En revanche, la leçon, « ordinaire », est parlée par le professeur : il expose sa pensée devant les élèves, en évitant de faire d'eux des auditeurs passifs. La parade est toute trouvée : il faut les questionner, ou mieux encore leur laisser prendre l'initiative de poser des questions. On les associera ainsi à la réflexion professorale. En revanche, il faut rompre avec des pratiques du passé : on ne devrait plus voir de professeur se contenter de lire un manuel ou dicter un résumé de la leçon – une circulaire de 1922 est venue opportunément rappeler l'interdiction des leçons dictées. Les professeurs doivent apprendre aux élèves à prendre des notes sur un cahier. Cette façon de faire rompt délibérément avec la manière dont on procédait au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle : les élèves rédigeaient, le soir la leçon du jour. Le lendemain, elle était récitée : on essayait qu'elle soit le plus conforme possible à la pensée du professeur.

#### ■ **Lecture, interrogation et discussion**

Cette distinction est d'autant plus fondée que le professeur de lycée est invité à suivre le travail des élèves avec d'autres façons : incitation à la lecture grâce à l'existence d'une bibliothèque installée à l'intérieur même de la classe, interrogation des élèves, non seulement pour vérifier l'assimilation de la leçon, mais pour prolonger la réflexion de la veille, exposés éventuels, voire discussion sur une question préalablement déterminée. L'objectif d'ensemble est clairement identifié : il s'agit de faire en sorte que les élèves ne réduisent pas le cours de philosophie à un

<sup>18</sup> CHEVALLARD Y. (1991), *La Transposition didactique*, La Pensée sauvage éditions, p.15.

simple moment, utile à la préparation d'un examen. Les exercices sont ainsi le complément, l'extension naturelle de la leçon où le professeur joue, malgré tout, le rôle principal : soit parce qu'il intervient directement, soit parce qu'il guide en arrière fond les élèves, comme le philosophe de la Caverne.

### ■ **La dissertation**

En revanche, la dissertation est le moment de vérité pour les élèves, « *elle est la forme la plus personnelle et la plus élaborée du travail de l'élève en philosophie. C'est là que se mesure pleinement son intelligence.* » Le texte des instructions souligne que l'on est à un moment clef de l'histoire de la dissertation : on passe de la dissertation récitation de cours à la dissertation personnelle, où l'élève s'essaie à la pensée. La composition vise à plus d'originalité que ce qui était attendu lorsqu'a été instaurée par Victor Duruy en 1866 l'épreuve de dissertation à l'écrit du baccalauréat<sup>19</sup> : désormais on tend à l'expression d'une pensée personnelle. En effet, les instructions précédentes qui dataient de 1904 ne manifestaient pas un grand écart par rapport à la pratique habituellement reçue puisqu'elles préconisaient de dicter aux élèves les pages des manuels où ils pourraient trouver les informations nécessaires à la bonne rédaction de leur devoir au prétexte qu'il est « *impossible que les élèves inventent les idées. Ils doivent les chercher là où elles se trouvent, dans les livres ; leur tâche est de les reconnaître, de les recueillir, de les ordonner et de les exprimer. C'est bien assez* ».

C'est dire le chemin parcouru entre les deux instructions. Affirmer cela, c'est souligner la transformation attendue de la part des élèves mais également des professeurs. C'est la raison pour laquelle, il faut procéder à un véritable travail de préparation : aider les élèves, par une méthode, à définir les termes d'un problème afin d'éviter qu'ils ne puissent s'égarer dans des voies de traverse. Toutefois, la dissertation achevée doit faire preuve de plusieurs exigences : d'abord formelles, comme la propriété et la correction de l'expression, mais surtout intellectuelles et morales : il faut garder une certaine modestie dans les conclusions. Néanmoins, il est attendu des élèves qu'ils prennent parti entre les différentes thèses examinées, signe manifeste de leur engagement dans le processus de la pensée. On comprend qu'un tel programme de travail n'était guère facile à mettre en œuvre. Par personne.

### ■ **Un manuel emblématique**

Ainsi, en faisant passer les instructions de 1925 au crible d'une lecture historique, qu'apprend-t-on ? On apprend qu'il est question d'éducation en premier lieu. On apprend qu'il est question d'une discipline scolaire et pas de recherche philosophique. On apprend que cette discipline a réussi particulièrement bien à s'adapter à un moment donné du développement de la société française. On apprend que cette pratique scolaire a su développer et renouveler des exercices, en adéquation avec la culture des élèves.

De fait, un manuel, dans l'enseignement public, est parfaitement adapté à des instructions qui ne recommandent d'ailleurs pas l'usage de tels ouvrages : c'est celui d'Armand Cuvillier<sup>20</sup>. C'est un instrument de travail qui utilise une démarche inductive, part « *de l'observation, de l'expérience, de la vie courante, des études antérieures* » et ne présente « *aucune formule abstraite, loi ou théorie qui ne fut éclairée et le plus souvent préparée par des exemples ou des observations* »<sup>21</sup>. La philosophie est avant tout considérée dans sa dimension morale, anti dogmatique. Il s'agit aussi de former le citoyen républicain : le professeur de philosophie est un éducateur, agent de l'État qui doit initier les jeunes gens à la connaissance du patrimoine commun de la nation, au-delà « *des divergences d'opinions et de croyances* »<sup>22</sup>. Dans l'enseignement privé, le manuel le

<sup>19</sup> POUCKET B. (1999), *De l'enseignement de la philosophie, Charles Bénard, philosophe et pédagogue*, Paris, Hatier, pp.113-139.

<sup>20</sup> CUVILLIER A. (1927), *Manuel de philosophie*, t.1 « Psychologie », t.2 « Logique, Morale, Philosophie morale », Paris, Armand Colin, (dernière éd. 1956, version remanié en 1959, toujours éditée en livre de poche chez Hachette).

<sup>21</sup> CUVILLIER A., *Manuel de philosophie*, op. cit., t.1. Psychologie, p.VII.

<sup>22</sup> CUVILLIER A., *Manuel de philosophie*, op. cit., t.2 Logique, Morale, Philosophie morale, p.400.

plus répandu est celui de Paul Foulquié<sup>23</sup> : il n'est guère différent quant à la conception pédagogique.

### ■ Des interrogations

Néanmoins, ce paradigme qui s'impose progressivement interroge un certain nombre de professeurs qui estiment ne plus être suffisamment « philosophes » et d'être trop « scolaires ». D'où la création éphémère (1932-1934), mais symptomatique d'une revue fondée par des professeurs de lycée, *Méthode, revue de l'enseignement philosophique* : son but est de soutenir moralement les professeurs, de les aider à rester des philosophes puisque « *ce n'est pas tant la pédagogie de notre discipline qui doit être soutenue que nous-mêmes, accablés par notre tâche pédagogique. Il faut le dire : enseigner la philosophie dans les conditions où nous sommes contraints de le faire est débilisant pour l'esprit. [...] Il s'agit moins de savoir comment tel professeur fait sa classe que de comprendre quel problème philosophique s'est posé à l'occasion de son enseignement.* »<sup>24</sup> La question est donc bien de rester des philosophes, malgré l'école ou plus exactement, malgré la conception que la société se fait de l'école, moins humaniste et plus utilitariste que ne le souhaiteraient les professeurs de philosophie. C'est le début d'un divorce entre certains professeurs et la société. Ce divorce va aller s'accroissant.

## 4. Vers un nouveau paradigme ?

À partir des années 1960, plusieurs facteurs interviennent qui jouent dans le sens d'une remise en cause du paradigme. Le premier est parfaitement indépendant de l'enseignement de la philosophie lui-même : c'est la massification. Habitué à former une élite, les professeurs doivent de plus en plus rapidement apprendre à former le « tout venant ». L'enseignement s'est massifié, mais pas démocratisé puisqu'une part notable des élèves de milieu populaire n'y a pas accès<sup>25</sup>.

La massification entraîne une transformation du recrutement du nombre de professeurs : si l'agrégation reste relativement toujours très sélective, en revanche, c'est moins le cas pour le CAPES, du fait en particulier du recrutement par liste d'aptitudes, certaines années du moins.

L'unité idéologique du corps des professeurs s'en ressent, la diversité idéologique apparaît de plus en plus fortement. Dans les années 1970, l'éclatement de la profession apparaîtra au grand jour avec, par exemple, la naissance du GREPH. Certes, ce groupe a toujours été ultra minoritaire, mais il est révélateur des divisions internes de la profession et des interrogations qui la traversent. D'autres groupes ou associations naîtront dans les années qui viennent, soit au sein du SNES, soit de mouvements pédagogiques comme le GFEN, soit parmi des professeurs de philosophie partisans d'un renouveau des pratiques, l'ACIREPH ou à l'inverse surgiront des réactions conservatrices, au sein d'associations dissidentes de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public. De plus, nombre de professeurs n'appartiennent à aucune association. En 2010, sur les 6 000 professeurs de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat, moins de 1000 sont de près ou de loin rattachés à une association ou à un groupe de pression permanent, voire temporaire.

### ■ Interrogations pédagogiques et programmatiques

Aussi, signe des temps, on débat désormais moins sur le fond que sur la forme : débat, par exemple dans les années 1970, sur la nécessité ou non d'un devoir en trois parties, délivrance répétée de conseils techniques. Considérée comme un art que les élèves ne maîtrisent en général pas, la plupart des manuels n'ont de cesse de proposer ce qui ressemble fort à des recettes. Il n'est pas besoin de préciser que les difficultés viennent certes des élèves, mais également des professeurs : il n'y a plus entre eux d'unité idéologique, tellement des courants de

<sup>23</sup> FOULQUIE P. (1936), *Précis de philosophie*, 2 volumes, Paris, Editions de l'école, (dernière éd. 1952).

<sup>24</sup> *Méthode, revue de l'enseignement philosophique*, n°1-2, novembre 1933, pp.2 et 10.

<sup>25</sup> POUCKET B. (2001), « Massification ou démocratisation de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire », *Pratiques de la philosophie*, n°8, juillet, pp.4-13.

pensée divergeant les traversent. Le néokantisme du début du siècle plus ou moins mâtiné de positivisme ou de scientisme n'est plus, désormais, qu'une posture philosophique parmi d'autres. Le désamour sur la classe de philosophie, là où le paradigme de cet enseignement se donnait pleinement libre cours se manifeste de plus en plus : dès 1942, une section est détachée, en 1958, les élèves des classes scientifiques sont désormais deux fois plus nombreux que les élèves des sections littéraires, en 2010, ils sont un peu plus de 10%. Entre temps, le programme de 1925 a été soumis à rudes épreuves : abandonné en 1960, retrouvé sous une forme renouvelé en 1973, mis en cause en 1975, il entre dans une période de grande instabilité entre 1998 et 2002 puisque trois tentatives de réforme échouent successivement avant de parvenir à un nouveau programme en 2003. Celui-ci hésitant entre une rupture franche avec le passé et le maintien de la tradition de l'enseignement, signe des hésitations traversant le corps des enseignants de philosophie. Un nouveau paradigme est ainsi encore à naître. C'est d'autant plus vrai qu'il se situe dans une demande sociale renouvelée.

#### ■ ***Des attentes sociales renouvelées***

Ajoutons que la demande sociale, venant de l'extérieur, se fait de plus en plus forte et interroge le paradigme de l'enseignement de la philosophie. Faute de se réformer, il laisse place à une offre protéiforme en matière de philosophie non savante : la demande de philosophie ou de sagesse (l'une étant parfois et souvent confondue avec l'autre) conduit à de nombreuses publications, à des universités d'été ou populaires (la plus célèbre d'entre elles étant celle de Caen animée par Michel Onfray qu'accompagne toute une série d'ouvrages devenus des best-sellers), mais Michel Tozzi et d'autres ont également été les inventeurs infatigables de multiples formes de discussion, forum philosophique, des cafés philo : bref la philosophie sort de la classe pour entrer sur l'*agora*. Elle s'offre même un magazine grand public de bonne tenue, au succès grandissant – *Philo'Mag*.

Ajoutons que si la pratique de la philosophie sort des classes, paradoxalement, elle y rentre par les interstices : on organise ici des goûters-philos, là des discussions à visée philosophique ou de la philosophie pour les enfants, là-bas des rencontres pour les collégiens. Tout cela hors du cadre institutionnel classique et permet ainsi une certaine créativité parce qu'il n'y a pas réellement d'enjeux institutionnels ordinaires. De nombreux ouvrages, à destination des enfants, de qualité d'ailleurs variable, ont ainsi été publiés. Reste bien entendu à voir ce dont il s'agit exactement : l'effritement du paradigme scolaire a-t-il conduit au maintien d'une véritable démarche philosophique ?

### **Conclusion**

Enseignement qui plonge ses racines dans les fondements d'une histoire très ancienne, issue de l'Ancien régime, l'enseignement de la philosophie a organisé une manière d'équilibre institutionnel et pédagogique définissant à plusieurs reprises un paradigme. Il est à l'orée du XXI<sup>e</sup> siècle à la recherche d'un nouvel équilibre qui n'est pas encore réellement atteint, condition pour qu'un nouveau paradigme puisse se mettre en place.



## « L'enfant philosophe ? »

Jean-Marc Lamarre<sup>1</sup>

### Résumé

*Les discussions entre élèves, à l'école primaire, peuvent-elles être considérées comme philosophiques ? L'enfant peut-il accéder à la philosophie ? Selon l'auteur, les discussions dites « à visée philosophique » préparent à la philosophie, mais ne sont pas à proprement parler philosophiques ; elles contribuent, en liaison avec les débats interprétatifs et les débats de vie de classe, à la formation de la personne et du citoyen par l'exercice de la pensée réfléchie. Les enfants pensent, mais on ne peut pas appeler « philosophie » tout éveil à la pensée réfléchie. L'auteur lève la confusion, souvent faite, entre pensée et philosophie en montrant qu'il y a de la pensée (au sens fort de pensée capable de vérité) dans les sciences, les arts, la littérature, la politique. La philosophie se caractérisant par une visée de totalisation, de systématisme et de radicalité, l'enfant n'a ni les concepts ni la culture ni l'expérience humaine lui permettant d'entrer dans la philosophie. C'est avec l'adolescence qu'un seuil est franchi qui rend possible l'apprentissage de la philosophie. Quel travail de la pensée est à l'œuvre dans les discussions à l'école primaire ? L'auteur considère que ces discussions sont des dispositifs d'apprentissage de la réflexion selon les trois maximes kantienne du sens commun : penser par soi-même (dépasser les opinions immédiates), penser en se mettant à la place d'autrui (élargir son point de vue), penser en accord avec soi-même (raisonner de façon conséquente). Ces discussions doivent se situer dans le cadre constructif de l'éducation morale et civique.*

Professeur de philosophie et sciences de l'éducation à l'IUFM du Mans, j'ai contribué, avec des maîtres formateurs, à des expérimentations sur ce qu'on appelle les « discussions à visée philosophique »<sup>2</sup> ou les « débats réflexifs » à l'école primaire. Les discussions entre élèves peuvent-elles être considérées comme philosophiques ? Peut-on faire de la philosophie avec des enfants ? Je voudrais montrer que ces discussions ne sont pas philosophiques, mais qu'elles sont plutôt des débats réflexifs qui exercent les élèves à la pensée réfléchie et qui les préparent ainsi à la philosophie. Qu'il y ait de la pensée à l'œuvre dans la discussion entre enfants, ne signifie pas pour autant que celle-ci soit philosophique. A l'école primaire, les discussions entre enfants doivent se situer, me semble-t-il, dans le cadre institutionnel de l'enseignement de la littérature et de l'instruction civique et morale ; elles doivent être liées non seulement avec les débats interprétatifs sur la littérature (en particulier la littérature de jeunesse), mais aussi avec les débats de vie de classe<sup>3</sup>.

### 1. Faire de la philosophie à l'école primaire ?

Il ne suffit pas qu'il y ait de l'étonnement, de l'interrogation, de la recherche de la vérité, de la discussion d'idées, du questionnement existentiel pour qu'il y ait de la philosophie. Il ne suffit pas qu'il y ait de la pensée pour qu'il y ait de la philosophie

et il y a de la pensée, et même de la pensée spéculative, ailleurs que dans la philosophie et en particulier dans les arts, la littérature, les sciences, la politique, autrement dit partout où sont à l'œuvre des procédures de vérité et où s'exerce la puissance de la pensée contre les préjugés et les manières habituelles de penser, c'est-à-dire contre ces idées qui s'imposent à nous et que

<sup>1</sup> Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation et membre du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

<sup>2</sup> L'expression « à visée philosophique » est utilisée par J.-C. Pettier et M. Tozzi pour caractériser ces débats qui, sans être philosophiques *stricto sensu*, ont une orientation et une finalité philosophiques.

<sup>3</sup> Cf. le travail de l'équipe de recherche « Education civique et modernité » de l'IUFM des Pays de la Loire, *Débattre - Pratiques scolaires et démarches éducatives* (coordonné par P. Billouet), Paris, L'Harmattan, 2007.



nous n'examinons pas, parce qu'elles se laissent à peine apercevoir tant elles se drapent dans l'évidence de ce qui va de soi. Se libérer des opinions toutes faites est, pour la pensée en général, une tâche sans cesse à reprendre, mais il est vrai que la philosophie a, depuis la critique platonicienne de la *doxa*, une responsabilité particulière à cet égard.

Prenons le cas de la littérature. Comment la pensée est-elle présente dans les textes littéraires ? La pensée n'est pas localisée dans un contenu caché qu'il appartiendrait au philosophe de manifester en séparant le fond de la forme, comme on sépare le bon grain de l'ivraie. La pensée littéraire est dans les formes littéraires elles-mêmes et non pas en arrière d'elles, elle est dans le travail même du texte et non pas à son insu. Mais c'est une pensée sans concepts et sans raisonnements, une pensée par intrigues et schèmes narratifs, par personnages romanesques, par figures de style, etc. Il y a de la pensée spéculative non seulement dans les « hauteurs » de la poésie (Hölderlin, Rimbaud par exemple), mais aussi, bien sûr, dans la prose du roman (Proust, Dostoïevski, etc.)<sup>4</sup>

La construction de concepts n'est pas non plus propre à la philosophie. Les sciences produisent également des concepts. Quelle est alors la spécificité de la pensée philosophique ? La philosophie se caractérise, me semble-t-il, par sa visée totalisatrice (penser le réel et l'expérience humaine dans sa totalité), par la systématité de sa pensée (même quand celle-ci ne prend pas la forme d'un système proprement dit), par la radicalité de son questionnement, par sa sui-référentialité (est philosophique la compréhension du réel qui est en même temps une compréhension de soi et où celui qui cherche à comprendre est lui-même en question dans ce qu'il cherche à comprendre), par la liberté de la pensée et l'indépendance par rapport aux autorités (en particulier religieuses et politiques). En ce sens-là, la philosophie (je veux dire l'entrée dans l'apprentissage de la philosophie et non pas, bien sûr, la production d'une philosophie) est inaccessible à l'enfant de l'école primaire. L'enfant (l'enfant ordinaire) peut comprendre certaines pensées philosophiques (des pensées de Sénèque, par exemple), lire certains extraits de philosophes (par exemple la fable de l'anneau de Gyges dans la *République* de Platon), il peut construire des concepts dans le champs de l'expérience humaine (concepts d'amitié, de justice, etc.), poser des questions « métaphysiques » comme on dit (pourquoi les hommes meurent-ils ?, etc.), il est ouvert à ce que Wallon appelle les « les ultra-choses »<sup>5</sup>. Mais il n'accède pas encore au philosophique de la philosophie (sa systématité, sa radicalité, sa problématisation, etc.). C'est pourquoi je pense qu'il est plus juste de parler de pensée réflexive et de débats réflexifs. Ce n'est pas parce que cette pensée réflexive de l'enfant s'applique à des objets sur lesquels la philosophie travaille, qu'il faut pour autant qualifier de philosophique la réflexion de l'enfant. Pour clarifier la distinction entre la construction de concepts moraux ou politiques à l'école primaire et la philosophie, on peut se référer à un passage bien connu de l'*Émile* de J.-J. Rousseau, l'épisode avec Robert le jardinier<sup>6</sup>. « Je tiens pour impossible qu'au sein de la société l'on puisse amener un enfant à l'âge de douze ans, sans lui donner quelque idée des rapports d'homme à homme, et de la moralité des actions humaines » (p.118) écrit Rousseau. Et il ajoute : « Il suffit qu'on s'applique à lui rendre ces notions nécessaires le plus tard qu'il se pourra » (p.118). Sur ce point, il faut prendre le contre-pied de ce que Rousseau préconise et faire des débats réflexifs dès que possible ! Jean-Jacques, donc, veut expliquer à Émile « le principe de la propriété » (p.119). « Il s'agit donc de remonter à l'origine de la propriété ; car c'est de là que la première idée en doit naître. » Le précepteur met en place un dispositif pédagogique (des leçons en action et non pas par des débats). « Dans cet essai de la manière d'inculquer aux enfants les notions primitives, on voit comment l'idée de la propriété remonte naturellement au droit du premier occupant par le travail. Cela est clair, net, simple, et toujours à la portée de l'enfant. De là jusqu'au droit de propriété et aux échanges, il n'y a plus qu'un pas, après lequel il faut s'arrêter tout court. » (p.121) « Il faut s'arrêter tout court » : autrement dit Jean-Jacques ne fait pas entrer Émile dans la philosophie, c'est-à-dire dans la radicalité de la problématisation proprement philosophique de la notion de propriété dans le *Discours sur l'inégalité* ou dans le *Contrat social*. L'explication du principe de propriété se fait

<sup>4</sup> Cf. MACHEREY P. (1992), *A quoi pense la littérature ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

<sup>5</sup> WALLON H. (1947), *Les origines de la pensée chez l'enfant*, tome II, Paris, Presses Universitaires de France, pp.337-418.

<sup>6</sup> ROUSSEAU J.-J. (1966), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, pp.118-121.

dans le cadre de l'éducation morale sur « les rapports d'homme à homme ».

Y a-t-il donc un âge pour philosopher ? L'enfant est un être inachevé dans son développement physique, intellectuel, moral et social. Il a une expérience qu'on pourrait dire paradoxalement à la fois entière mais limitée de la condition humaine, une expérience de la vie, de la mort, de la maladie, de la souffrance, du plaisir, de la sexualité, de l'amour, etc. ; il est plus ou moins exposé – au moins passivement – à la totalité du monde humain (ne serait-ce qu'à travers la télévision) mais ordinairement il ne participe pas encore activement à la totalité de ce monde (en particulier dans les domaines sexuel, social, économique et politique), bien qu'aujourd'hui les frontières entre l'enfance et le monde adulte soient de plus en plus brouillées. Or c'est la totalité de l'expérience humaine que la philosophie vise à penser et à penser radicalement dans son sens ou son absence de sens. De plus l'enfant du primaire n'a qu'un accès restreint à la culture et il ne commence à entrer dans les disciplines scolaires proprement dites qu'à partir du cycle 3, et, s'il est déjà un citoyen en tant que membre de la communauté politique, il n'est pas encore un citoyen à part entière et il est sous l'autorité des adultes (en particulier celle des parents et celle des maîtres). L'enfant pense et la société (cf. la Convention Internationale des Droits de l'Enfant) lui en reconnaît le droit, mais sa pensée reste fortement tributaire des autorités dont il dépend et qui sont nécessaires pour sa formation. Il apprend à raisonner, à argumenter, à conceptualiser ; progressivement il accède à une pensée rationnelle catégorielle. Mais la philosophie, comme pensée du réel et de l'expérience humaine dans sa totalité, suppose, pour être véritablement pratiquée, qu'un certain nombre de seuils soient au préalable franchis par l'individu. C'est dans le temps de l'adolescence que ces seuils sont franchis et, si la philosophie est la sortie de l'enfance en tant que minorité, l'adolescence est l'âge de l'entrée dans la philosophie comme telle. On pourrait dire, même si cette division est quelque peu schématique puisque construction et émancipation sont liées, que l'enfance est plutôt l'âge de la construction et l'adolescence plutôt celui de l'émancipation, de la libération. La philosophie est déconstructrice (elle n'est pas faite pour donner du sens), et on pourrait même peut-être dire que la destruction y précède la construction. Il me semble que les discussions entre élèves, à l'école primaire, doivent plutôt se situer dans le cadre constructif, normatif, de l'éducation morale, éthique et civique, mais – et il est bon de le préciser – dans le cadre d'une véritable éducation morale, éthique et civique, c'est-à-dire d'une éducation repensée philosophiquement, renouvelée et modernisée. Ce que je crains, c'est que, sous couvert de philosophie, ne passent en fait, en contrebande, de l'idéologie ou pire, de la « spiritualité » qui ne dit pas son nom et qu'on finisse par confondre la philosophie avec un humanisme mou.

Enfin, un dernier argument : les limites du débat dans la formation de la pensée philosophique. L'apprentissage de la philosophie passe par la lecture d'œuvres philosophiques et aussi par l'écriture de textes dans lesquels l'élève s'essaie à formuler et à construire une réflexion philosophique. Sans ce travail personnel de lecture et d'écriture (l'écriture ne se limitant pas à la canonique dissertation), il ne peut y avoir, me semble-t-il, de réflexion philosophique. Or à l'école primaire, la lecture de textes philosophiques et l'écriture de textes de réflexion ne peuvent être que très réduites ; l'apprentissage de la réflexion y passe alors principalement par le débat. Mais le débat ne permet pas directement de construire une pensée personnelle ; il peut seulement y contribuer, à condition toutefois d'être précédé et/ou suivi de moments de lecture et d'écriture individuelles

## 2. L'apprentissage de la pensée réfléchie

Que peut-on attendre, quant au travail de la pensée, de la pratique de la discussion entre élèves, à l'école primaire ? L'enfant n'a pas encore la mobilité intellectuelle qui lui permettrait, par le dialogue intérieur, de courir

de place en place, selon une expression de H. Arendt<sup>7</sup>, pour se représenter d'autres points de

<sup>7</sup> « Aucune opinion n'est évidente ni ne va de soi. En matière d'opinion, mais non en matière de vérité, notre pensée est vraiment discursive, courant, pour ainsi dire, de place en place, d'une partie du monde à une autre, passant par toutes sortes de vues antagonistes, jusqu'à ce que finalement elle s'élève de ces particularités jusqu'à une généralité impartiale » (ARENDT H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Idées/Gallimard, p.308).

vue que le sien. Il a besoin, pour réfléchir, d'une confrontation effective avec des individus réels (l'adulte aussi d'ailleurs, mais l'enfant *a fortiori*) ; l'enfant apprend à réfléchir en même temps qu'il apprend à formuler et à examiner ses pensées en les communiquant aux autres. La discussion permet à chaque enfant de comparer son opinion avec les opinions des autres élèves, elle rend possible pour chacun un décentrement et un élargissement de sa réflexion. C'est pourquoi le débat entre élèves est un dispositif qui développe la pensée réfléchie et qui prépare à la pensée philosophique, laquelle suppose toutefois, comme je l'ai dit, un travail personnel, solitaire, de lecture et d'écriture. Nous pouvons dire que le débat réflexif est un apprentissage de la réflexion, un exercice du jugement, selon les maximes kantienne du sens commun. Ces maximes constituent en effet implicitement les exigences qui norment la discussion entre élèves. « Sous cette expression de *sensus communis*, [écrit Kant], on doit comprendre l'idée d'un sens commun à tous, c'est-à-dire d'une faculté de juger, qui dans sa réflexion tient compte en pensant du mode de représentation de tout autre homme (...) »<sup>8</sup>. Le sens commun est moins une faculté empirique particulière qu'une exigence qui s'impose à tous, c'est la condition subjective de toute communicabilité. « Penserions-nous beaucoup, et penserions-nous bien, si nous ne pensions pas pour ainsi dire en commun avec d'autres, qui nous font part de leurs pensées et auxquels nous communiquons les nôtres ? »<sup>9</sup>.

Les trois maximes du sens commun sont les suivantes : « 1. Penser par soi-même ; 2. Penser en se mettant à la place de tout autre ; 3. Toujours penser en accord avec soi-même. La première maxime est la maxime de la pensée *sans préjugés*, la seconde maxime est celle de la pensée *élargie*, la troisième maxime est celle de la pensée *conséquente*. (...) On peut dire que la première de ces maximes est la maxime de l'entendement, la seconde celle de la faculté de juger, la troisième celle de la raison »<sup>10</sup>. Nous pouvons les reformuler sous une forme accessible aux élèves de l'école primaire :

1. Ce que tu dis, est-ce que tu y as bien réfléchi toi-même ?
2. Ce que tu dis, est-ce que tout le monde pourrait le penser aussi ?
3. Ce que tu dis, est-ce que c'est en accord avec ce que tu as déjà dit ?

La communication des pensées, la discussion publique, le travail de lecture et d'écriture et le guidage du maître sont les conditions principales d'un exercice du sens commun. La discussion apprend aux élèves à se former une opinion, à prendre en compte celle des autres, à argumenter et à faire des objections dans une attitude désintéressée de recherche commune de la vérité (non pas l'emporter sur l'autre mais examiner avec lui la validité des opinions), à acquérir des vertus intellectuelles (impartialité intellectuelle, courage intellectuel, etc.). S'amorce aussi, sous la conduite du maître, un travail de conceptualisation (définition, distinction conceptuelle) et de systématisation (mise en relation de concepts entre eux, mise en relation de concepts avec des connaissances acquises dans les savoirs disciplinaires, avec des récits littéraires, avec des principes et valeurs de l'école) et, dans ce travail, s'exerce plus spécifiquement la pensée conséquente. Si, dans les faits, les discussions entre enfants reflètent souvent les opinions communes, il y a aussi des moments où s'effectue un travail de la pensée : un commencement de réflexion au-delà des opinions toutes faites, un élargissement de la façon de voir, une amorce de conceptualisation, voire même de problématisation. Il revient au maître de saisir ces moments de pensée réflexive, de marquer qu'un seuil est franchi et d'inscrire qu'un travail de pensée a lieu.

Nous dirons donc que la discussion entre enfants, est une discussion préphilosophique, pour autant qu'en exerçant les élèves à dépasser les opinions premières, à élargir leur point de vue et à raisonner de façon conséquente, elle les prépare à entrer dans la philosophie. Cela suppose que le maître guide la discussion en maintenant les exigences de la pensée, qui sont aussi celles de la recherche en commun de la vérité. « Il faut qu'aujourd'hui le jeune élève puisse découvrir l'exercice de la pensée réfléchie et critique bien avant d'être formellement exposé à l'épreuve des

<sup>8</sup> KANT (1968), *Critique de la faculté de juger*, § 40, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, p.127.

<sup>9</sup> KANT (1959), *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?*, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, p.86.

<sup>10</sup> KANT, *Critique de la faculté de juger*, op. cit., pp.127 et 128.

textes, opérations et outils proprement philosophiques », écrit le philosophe J.-L. Nancy<sup>11</sup>.

Entrer dans la philosophie, c'est entrer dans une démarche radicale qui passe par le doute, par la critique, une démarche – qui n'est pas sans risques – de destruction et de refondation. L'éducation philosophique présuppose donc les éducations morale, éthique et civique. La déconstruction vient après la construction, le doute après la croyance. « L'enfant apprend en croyant l'adulte. Le doute vient *après* la croyance » écrit L. Wittgenstein<sup>12</sup>. La discussion à l'école primaire relève de l'éducation humaniste et de l'éducation civique et morale, le maître étant le représentant des exigences formelles du sens commun (les maximes kantiennees comme normes de la pensée) et des principes et valeurs de l'école démocratique et républicaine. La discussion entre enfants contribue à la formation de la personne et du citoyen.

A l'école primaire, les élèves apprennent à réfléchir sur des questions fondamentales en réfléchissant en même temps sur leurs expériences de la vie et de l'école, et sur les récits de littérature qu'ils ont lus ou entendus. Cette articulation avec les débats de vie de classe et les débats littéraires interprétatifs nous semble indispensable pour que les débats réflexifs prennent sens pour les enfants et pour qu'ils contribuent à la formation de l'autonomie morale, de l'autonomie politique et de l'autonomie intellectuelle.

## Conclusion

Si les enfants ne peuvent pas, à proprement parler, faire de la philosophie, il y a toutefois une analogie entre la philosophie et l'enfance. Il faut en effet distinguer l'enfance comme âge de la vie, comme commencement de la vie, et l'enfance comme métaphore du commencement. La philosophie est (re)commencement de la pensée et « il faut endurer l'enfance de la pensée », comme le dit J.-F. Lyotard : « L'esprit des hommes ne leur est pas donné comme il faut, et doit être re-formé. Le monstre des philosophes, c'est l'enfance. C'est aussi leur complice. L'enfance leur dit que l'esprit n'est pas donné. Mais qu'il est possible. Former veut dire qu'un maître vient aider l'esprit possible en attente dans l'enfance à s'accomplir. (...) C'est cela que je veux dire d'abord par cours philosophique. On ne peut pas être un maître, maîtriser le cours. On ne peut pas exposer une question sans s'y exposer. Interroger un "sujet" (la formation, par exemple) sans être interrogé par lui. Donc sans renouer avec cette saison d'enfance, qui est celle des possibles de l'esprit. Il faut re-commencer. Ne peut pas être philosophe l'esprit, y compris l'esprit du professeur de philosophie, qui arrive nanti sur la question, et en classe, qui ne commence pas. Qui ne reprend pas le cours par le commencement »<sup>13</sup>. L'enfance, l'enfance de la pensée, est une métaphore de la philosophie, mais cette métaphore ne dit rien des capacités philosophiques des enfants.

<sup>11</sup> NANCY J.-L. (2004), « Avant-propos », *Pratiquer la philosophie à l'école*, F. Galichet, Paris, Nathan, p.4.

<sup>12</sup> WITTGENSTEIN L. (1976), *De la certitude*, § 160, trad. J. Fauve, Paris, Gallimard, p.61.

<sup>13</sup> LYOTARD J.-F. (1986), *Le cours philosophique*, dans *La grève des philosophes, Ecole et philosophie*, Paris, Editions Osiris, pp.34-35.

## ***Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature : analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3***

Edwige Chirouter<sup>1</sup>

### **Résumé**

*Il n'y a pas d'âge pour se poser des questions philosophiques et, très tôt, face à l'étonnement devant le monde, les enfants s'interrogent sur la vie, la mort et les relations humaines. L'enfant serait par excellence celui qui, selon l'expression de G. Deleuze, fait « l'idiot » et pose la question du pourquoi et de l'essence des choses en toute naïveté et intensité. La pratique de « la philosophie avec les enfants » se développe ainsi en Europe depuis une vingtaine d'années. Cette pratique répond au besoin de démocratisation d'une discipline jugée trop souvent comme hermétique et élitiste. Dans le même temps, la littérature de jeunesse semble avoir pris en compte ces interrogations métaphysiques. Les programmes de littérature à l'école primaire insistent d'ailleurs sur cette dimension des œuvres et incitent à des débats réflexifs. C'est dans cette brèche que tous ceux qui souhaitent une initiation précoce à la philosophie ont pu s'engouffrer pour mettre en place des séances dans les classes. Le monde de l'enfance pourrait ainsi être aujourd'hui le pont qui permettrait de réconcilier deux disciplines dont l'histoire s'est trop longtemps écrite sous les signes de la concurrence et de la méfiance réciproques. Elles pourraient ainsi retrouver leur alliance originelle : au-delà des formes spécifiques qu'elles entretiennent avec le langage, elles sont toutes les deux des discours qui visent à donner sens et intelligibilité à notre existence. Disciplines trop longtemps conflictuelles, la littérature et la philosophie ne trouveraient-elles pas ainsi une nouvelle complémentarité grâce au développement conjoint de leur didactique avec les enfants ?*

La pratique de la « philosophie avec les enfants » se développe en France depuis maintenant une vingtaine d'année. Venues des Etats-Unis, suite aux travaux et expérimentations du philosophe M. Lipman, les « DVP »<sup>2</sup> prennent des formes diverses, répondent à des enjeux pluriels et suscitent de nombreuses controverses. En quoi ces pratiques avec de si jeunes élèves peuvent-elles être véritablement philosophiques ? Quels dispositifs ? Quels supports ? Quelles exigences ? Quelle formation pour les enseignants ? Le présent article restitue ainsi les conclusions principales d'une recherche menée sur trois années consécutives sur la philosophie avec les enfants et la portée philosophique de la littérature de jeunesse (Chirouter, 2008). Cette recherche partait de l'hypothèse suivante : on ne peut apprendre à philosopher sans supports, sans textes, qui permettent la mise à distance et la problématisation du sujet. Les textes classiques de philosophie étant trop ardu et complexes pour des élèves du primaire, c'est grâce à la littérature que l'on peut leur permettre d'entrer dans la réflexivité. Et c'est d'ailleurs peut-être grâce à l'enfance que la littérature et la philosophie pourraient retrouver leur alliance originelle. L'enfance est le pont qui permettrait de retrouver la fraternité de ces deux paroles, qu'il ne faut certes pas confondre, mais dont il ne faut surtout pas oublier non plus le fondement commun : la littérature et la philosophie sont toutes les deux des *discours* qui donnent sens et intelligibilité à notre existence. Elles naissent de l'étonnement devant le monde, expérience fondatrice dont

<sup>1</sup> Maître de conférences en sciences de l'éducation, Institut Universitaire de Formation des Maîtres des Pays de la Loire (IUFM) et membre du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

<sup>2</sup> « Discussion à visée philosophique », expression communément utilisée pour désigner les pratiques de la philosophie avec les enfants.



l'enfance nous rappelle chaque jour la force, et cherchent toutes les deux à éclairer notre condition. Disciplines trop souvent et injustement cloisonnées dans le système éducatif français, la littérature et la philosophie ne pourraient-elles pas retrouver leur complémentarité grâce au développement de la philosophie avec les enfants ?

D'un point de vue méthodologique, nous avons suivi pendant trois années les mêmes élèves, du CE2 au CM2, à raison d'une séance d'atelier philosophique par semaine, séances menées par un professeur de philosophie et toujours suivant le même dispositif de lecture en réseau d'albums sur les questions philosophiques traitées. Toutes les séances ont été filmées, retranscrites et analysées selon une grille d'analyse qui a permis de mesurer à la fois le développement des compétences spécifiquement philosophiques de ces élèves (argumenter, conceptualiser, problématiser) et surtout de montrer en quoi la littérature permettait à de très jeunes élèves d'entamer cet apprentissage complexe. L'analyse de ce corpus a ainsi démontré que des élèves entre 8 et 11 ans sont capables, si le dispositif et l'étayage de l'enseignant le permettent, de construire une lecture spécifiquement philosophique. Les élèves du cycle 3 sont donc bien capables de saisir la pensée d'un récit pour construire leur propre réflexion sur un concept (comme le Bonheur, la Liberté, l'Amour, l'Amitié).

## 1. L'alliance profonde de l'enfance, de la littérature et la philosophie

Parce que l'enfance fonctionne intimement selon les modalités de la pensée magique, elle est l'âge d'or de cette capacité proprement humaine à s'immerger corps et âme dans l'univers fictionnel. Ce génie de l'abandon dans l'imaginaire se retrouve aussi

dans les jeux d'imitation et de rôle. C'est ce *charme* de la fiction qui a d'ailleurs pu être aussi la cible des philosophes (comme Platon ou Rousseau). Son pouvoir de séduction et d'emprise est tel qu'elle peut s'avérer une illusion dangereuse qui flatte les passions et les pulsions. « *Ce consentement euphorique à la fiction* » (Jouve, 1993), parce qu'il est constitutif de notre condition humaine, ne s'évanouit jamais complètement. Nous le retrouvons, presque intact, à chaque fois que nous (re)faisons l'expérience initiatique de la *rencontre* littéraire, à chaque fois que nous sommes pris dans et par un récit. A chaque lecture intense, c'est l'enfant en nous qui se réveille. Comme l'écrit magnifiquement V. Jouve, « *la lecture est d'abord une revanche de l'enfance* » (Jouve, 1993).

L'enfance, la littérature et la philosophie se rejoignent alors dans le même souci de saisir, de comprendre et de connaître. Car cette plongée de l'être dans les mondes de la fiction ne répond pas seulement à un désir d'échapper à la réalité. Bien au contraire, comme les adultes, l'enfant cherche aussi dans les histoires des réponses à ses interrogations fondamentales. Il s'évade et s'abandonne dans l'espoir sérieux d'y trouver du sens. La lecture est une quête à la recherche de soi et des autres. En réhabilitant la valeur pédagogique et réflexive des fables, genre pourtant souvent assimilé au moralisme édifiant, M. Fabre résume clairement cette dimension heuristique de la littérature : « *Par le travail sur soi qu'elle exige : distanciation, remaniement des identifications, dépassement de l'égoïsme ; par la confrontation souvent polémique entre valeurs du lecteur et valeurs du texte ; par la distinction difficile entre lecture et critique, la compréhension est un processus mettant en jeu la personnalité totale. Comprendre le texte c'est en même temps tâcher, à travers lui, de se comprendre.* » (Fabre, 1989)

La philosophie et la littérature nous offrent des pensées vivantes sur les enjeux de la condition humaine et les valeurs de la culture. Elles extériorisent et mettent en question les représentations que nous avons de nous-mêmes et du monde. Comme l'a souligné P. Ricoeur dans son œuvre, tout comme le discours philosophique, plus conceptuel et rationnel, le récit aussi nous permet d'interroger et de penser (Ricoeur, 1975). Et pour l'enfant, dont la capacité d'abstraction est en cours d'élaboration, les histoires jouent un rôle de médiation nécessaire qui donne forme à des problématiques éthiques ou existentielles. Elles permettent aussi d'expérimenter des mondes possibles. Elles instaurent ainsi les problématiques dans une « bonne distance » par rapport au réel et offrent par là un accès royal à des réflexions d'ordre philosophique.



Il n'y a pas de véritable œuvre littéraire qui ne soit aussi une *pensée* sur le monde et l'existence. Comme l'écrit J. Crinon « *La littérature nous parle de nous-mêmes, de nos semblables, du monde qui nous entoure. En parlant du monde, elle l'organise en catégories implicites et c'est sans doute une de ses fonctions essentielles.* » (Crinon, 2008). Ainsi dès l'école primaire, le travail sur cette dimension fondamentale des œuvres peut amorcer, dans le même temps, un apprentissage de la pensée philosophique. Il y a bien une conjonction nécessaire entre les deux disciplines. Ce n'est certes pas formulé de façon aussi explicite dans les programmes, mais pour éviter l'approche techniciste, l'enseignement de la littérature doit retrouver la raison d'être même des récits : pourquoi y a-t-il de la littérature ? Parce que les hommes ont besoin de dire le monde et de le penser. Pourquoi avons-nous besoin de nous raconter des histoires ? Pour donner forme et sens aux mystères du monde, à son « inquiétante étrangeté ». La littérature a la même raison d'être que la philosophie : dire, configurer, comprendre, éclairer.

Dans l'analyse des scripts de séances de discussions à visée philosophique menées avec des élèves de cycle 3, nous avons observé à l'œuvre cette complémentarité. Dans leurs interactions, les différentes communautés de recherche enfantine ont donné vie à cette alliance fondamentale de la littérature et de la philosophie : la réflexion sur l'implicite des textes a ouvert la voie à des réflexions de type philosophique sur les enjeux et la pensée dont ils sont porteurs. Nous avons ainsi montré la difficulté d'établir de strictes frontières entre le débat dit « interprétatif » et le débat dit « réflexif ». C'est bien essentiellement en explorant la *littéarité* des œuvres, en fouillant et creusant leur complexité, leurs « blancs » et leurs mystères, que la réflexion philosophique a pu s'éveiller et gagner en rigueur et en profondeur.

Il y a deux façons, un peu différentes, où l'on voit comment l'interprétation du texte littéraire amène à une discussion d'ordre philosophique :

- soit l'interprétation *provoque* de fait une réflexion générale. Pour l'album *Dans les yeux d'Henriette* de V. Jamin par exemple<sup>3</sup> : une des interprétations possibles de la « disparition » d'Henriette est sa mort (non explicite dans la lettre du texte mais symbolisée). Or, son ami Armand n'est pas triste, il est même « content » à la fin de l'album (là, c'est un élément objectif, explicite, dans le texte et qui est de l'ordre de la *compréhension*). Donc, le récit nous signifie que la mort n'est pas toujours un événement tragique si nous avons pu, comme Henriette, accomplir pleinement notre existence. Nous voilà donc amenés sur le terrain d'une *réflexion abstraite* d'ordre philosophique. Voici quelques réflexions justement d'élèves où l'on observe ce passage entre l'interprétation du texte et des généralisations d'ordre métaphysiques sur la question de la mort. « *Henriette, elle pense pas à la mort. Elle profite de sa vie... Mais quand même c'est triste la mort parce que... bon, pour toi c'est pas triste mais pour les autres, pour ceux qui te connaissent. C'est pour les autres que c'est dur.* » (Amélie). On remarquera la veine épicurienne de cette remarque : il ne faut pas avoir de la peur car pour soi elle n'est rien. Quand nous vivons, elle n'est pas là et quand elle est là, nous ne sommes plus là pour la craindre... La mort est donc d'abord une souffrance pour ceux qui restent. Et puis comme le souligne un autre élève (Timothée) : « *Henriette continue de toute façon à exister dans le cœur, dans le souvenir, de celui qui l'a aimée* ». Ainsi, les élèves conclurent le débat par cette idée : « *Garder le souvenir de la personne qu'on a aimée rend la mort moins dure.* » Ces élèves de cycle 3 ont bien abouti à une lecture de type philosophique du texte littéraire et ont pu développer, à partir de l'implicite du texte, des réflexions conceptuelles générales sur la problématique de la mort et du souvenir.

- soit, et c'est là une autre façon d'observer le lien entre débat interprétatif et débat réflexif, l'interprétation que donne les élèves est *sous-tendue* par des implicites philosophiques qu'il

<sup>3</sup> JAMIN V. (2002), *Dans les yeux d'Henriette*, Paris, Casterman, (coll. « Les albums Duculot »). Un album sur la vieillesse, la mort, le souvenir et la transmission. Il raconte la rencontre poétique d'Henriette, vieille dame solitaire de 118 ans, et d'Armand, petit garçon partageant le même sentiment de solitude. Au fur et à mesure qu'Henriette conte à Armand des histoires sur le monde et l'existence, la vieille dame rapetisse et le petit garçon grandit. Jusqu'à ce qu'Henriette, devenue encore plus petite qu'une fourmi, disparaisse complètement (le mot « mort » n'apparaît jamais dans le texte) et laisse à Armand le soin de continuer à raconter ses histoires à d'autres enfants. La mort n'est pas (est moins) un scandale quand elle intervient au terme d'un cheminement abouti et accompli et que l'on continue à exister dans le souvenir de ceux qui nous ont aimés.

revient alors d'élucider. Par exemple pour *Yakouba* de T. Dedieu<sup>4</sup>, quand un enfant affirme qu'à la place du héros, il ne tuerait pas le lion parce que ce n'est qu'en épargnant l'animal qu'il deviendra un homme, le choix axiologique de l'élève est sous-tendu par une certaine définition *a priori* et non explicitée des concepts de Devoir, de Dignité, de Courage et d'Humanité. C'est alors à l'enseignant, par un questionnement spécifique, de permettre l'élucidation de ces présupposés philosophiques. Car c'est bien son rôle de permettre aux élèves de s'engager dans ces différentes postures d'appropriation du texte, dans toute sa richesse, et d'enclencher des réflexions sur les concepts qui y sont à l'œuvre.<sup>5</sup>

Mais même si les frontières entre philosophie et littérature sont difficiles à délimiter, il est cependant nécessaire de bien distinguer l'approche littéraire et l'approche philosophique : la première se fonde à la fois sur un travail de la langue, du style, en tant qu'il produit des effets et sur la pluralité des interprétations possibles. Elle s'intéresse d'abord au texte, à sa structure, à son inscription dans une histoire, dans un genre, à ses significations et à ses effets esthétiques mais aussi éthiques et métaphysiques. La pensée du texte est indissociable de l'expérience d'écriture et de la forme à travers laquelle l'écrivain a choisi de la livrer au lecteur. C'est la construction de cette approche spécifique du texte, et la mise en perspective avec d'autres œuvres, que vise, en priorité, l'enseignement de la littérature à l'école. L'approche philosophique est autrement spécifique et donne un éclairage du texte qui est nécessaire pour permettre au lecteur non seulement de s'approprier l'œuvre dans toute sa richesse mais pour surtout en saisir sa finalité ultime. Une œuvre n'existe pas essentiellement pour s'inscrire dans l'histoire d'un genre, ni même pour modifier le rapport à la langue (une expérience purement formelle ou technique serait finalement vaine) mais elle existe parce que l'auteur, à travers la métaphore fictionnelle, nous livre une parole sur le monde. L'approche philosophique du texte est non seulement complémentaire de l'approche strictement littéraire mais elle est absolument nécessaire pour mettre en lumière la raison d'être profonde du récit. C'est ce qu'énonce clairement T. Todorov dans son plaidoyer pour un enseignement de la littérature qui non seulement n'oublie pas mais met en avant le sens et les finalités heuristiques et initiatiques des œuvres : « *La connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais une des voies royales conduisant à l'accomplissement de chacun. Le chemin dans lequel est engagé aujourd'hui l'enseignement littéraire, qui tourne le dos à cet horizon (« cette semaine on a étudié la métonymie, la semaine prochaine on passe à la personnification »), risque, lui, de nous conduire dans une impasse – sans parler de ce qu'il pourra difficilement aboutir à un amour de la littérature.* » (Todorov, 2007)

Et la complémentarité des deux approches est réciproque. Il ne doit donc pas y avoir de hiérarchie ou de rapports de subordination entre ces deux disciplines. Si l'enseignement de la littérature nécessite cette approche philosophique, l'enseignement de la philosophie nécessite aussi ce recours à la sensibilité et à la bonne distance du texte littéraire pour redonner de l'âme et de la vivacité à son discours. La philosophie a aussi comme finalité ultime de bouleverser le sujet et de l'aider à vivre. Dans ce cadre, l'approche philosophique se nourrit du texte littéraire, le respecte profondément en préservant son irréductibilité et la pluralité de ses significations, mais pour ensuite prendre ses distances et se situer finalement sur le terrain abstrait des concepts. Elle vise à dépasser les particularités des expériences singulières et les ambiguïtés du langage pour tendre vers un certain rapport à la vérité, à l'objectivité et l'universalité.

<sup>4</sup> DEDIEU T. (2004), *Yakouba*, Paris, Seuil Jeunesse. L'album représente un antique dilemme moral : pour intégrer la tribu des guerriers, faut-il que le jeune Yakouba tue le lion blessé ou qu'il lui laisse la vie sauve ? Par quel geste Yakouba va-t-il devenir un homme ? Les programmes de littérature encouragent à l'exploitation philosophique de ce texte : « *On fera découvrir l'album aux élèves jusqu'à l'alternative qui se pose au héros et on organisera un débat sur le parti à prendre dans des circonstances analogues. Débat qui rebondira quand les élèves découvriront la fin implicite : le village tire bénéfice du choix de Yakouba, mais personne ne le sait, sauf lui.* » (Documents d'accompagnement des programmes. Littérature cycle 3, p.12)

<sup>5</sup> Voir sur le passage d'une lecture littéraire à une lecture philosophique d'une même œuvre : CHIROUTER E. (2008), « L'enfant, la littérature et la philosophie. De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre », *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n°24, pp.43-63.

## 2. Analyse du corpus : trois années d'atelier de philosophie en cycle 3

Nous avons pu être accueillis pendant trois années à l'école élémentaire de Coulans-sur-Gee (Sarthe) pour mener tous les samedis matin des séances de philosophie à partir de la mise en réseau d'albums sur la notion traitée. L'école de Coulans est une école semi-rurale qui accueille des enfants

de milieux sociaux très hétérogènes. C'est donc un professeur de philosophie qui a suivi les élèves tout au long de leur cycle 3. Toutes les séances ont été filmées, retranscrites et constituent ainsi notre corpus.

L'analyse de ces scripts a confirmé l'hypothèse que des élèves entre 8 et 11 ans sont capables, si le dispositif et l'étayage de l'enseignant le permettent, de construire une posture réflexive par rapport au texte littéraire et de commencer par là à apprendre à penser de façon rigoureuse.

Deux grandes conclusions peuvent être tirées de l'analyse du corpus.

1) Il existe bien un lien inextricable entre littérature et philosophie et ce lien s'observe particulièrement bien dans l'impossibilité de déterminer des frontières strictes entre « débat interprétatif » et « débat réflexif ». Et plus le texte est riche dans sa littérarité, plus il contient d'implicite, plus la réflexion philosophique des élèves peut être profonde.

2) L'appel fait aux textes littéraires garantit la rigueur philosophique des échanges : la littérature facilite chez les élèves la construction d'une pensée de type philosophique, car elle permet effectivement :

- l'investissement du sujet dans la réflexion (l'identification aux personnages permet cette « nécessité intérieure » inhérente à tout engagement authentique dans la pensée) ;
- l'argumentation (grâce sa « fonction référentielle » qui semble évidente chez les enfants tant leur rapport à la fiction et à l'imaginaire est constitutif de leur condition) ;
- la problématisation (par le dispositif de mise en réseau et le rôle de contre-exemple que peut jouer le texte) ;
- la conceptualisation (quand la fiction pense et illustre certains attributs du concept travaillé) ;
- en ce sens, la « bonne distance » qu'instaure la littérature entre l'expérience personnelle et le concept permet bien à de jeunes sujets de s'engager dans la difficile et périlleuse aventure de la pensée.

### ■ Première leçon : le lien inextricable entre « débat interprétatif » et « débat réflexif »

Dans aucun des scripts analysés, on ne peut observer de chronologie rigoureuse où les enfants débattraient *d'abord* sur l'implicite du texte puis développerait *ensuite* une réflexion de type philosophique. Et cela même dans un dispositif où cette chronologie est pensée comme telle dans la préparation de la séquence. La réflexion sur les implicites du texte permet *dans un même mouvement* de réfléchir sur ses enjeux philosophiques et d'en tirer des idées générales. Bien sûr, les consignes du maître et la nature de son questionnement induisent des postures plus spécifiques chez l'élève mais c'est aussi par son essence même que la métaphore fictionnelle engage le lecteur sur le terrain d'interrogations existentielles et métaphysiques.

Nous voyons bien dans les scripts que plus le texte est riche, plus il contient d'implicites, de blancs et de mystères, plus les enjeux éthiques qu'il soulève sont subtils et complexes, plus les discussions philosophiques vont être riches et profondes. Nous avons pu l'observer dans les séances portant justement sur des albums très métaphoriques, comme *Dans les yeux d'Henriette* de V. Jamin, *Moi et rien* de K. Crowther ou *Yakouba* de T. Dedieu. Le discours de P. Ricœur sur la pensée de la littérature (en général) s'applique bien à certaines œuvres de littérature de jeunesse. Leur richesse, leur subtilité, leur beauté et leur intelligence initient les jeunes lecteurs à une première aventure dans le laboratoire de l'imaginaire et de la pensée. La métaphore littéraire, par sa nature même de discours sur l'existence et le monde, amène le lecteur dans une

expérience de pensée – qui, si elle est, surtout pour les plus jeunes, bien guidée par le maître, peut devenir un véritable apprentissage du philosophe.

Dans ces scripts, ce sont donc essentiellement des débats sur les blancs et les implicites des œuvres qui ont permis à des réflexions de type philosophique de s'engager. Dans une séance à partir de l'album de V. Jamin, le mystère de la « disparition » d'Henriette va entraîner la communauté de recherche vers des réflexions sur le sens de la mort et l'accomplissement d'une vie réussie. C'est en essayant de comprendre l'absence de tristesse d'Armand (malgré la « disparition » de son amie) que Quentin va dégager l'idée que le souvenir que nous pouvons entretenir des êtres aimés disparus atténue le tragique de la mort :

Quentin	Je sais pourquoi il est pas trop triste parce qu'elle... elle lui a raconté plein d'histoires et que ça lui a plu... Et puis, ben, euh, il a trouvé une nouvelle amie et puis... maintenant après il pense plus... il pense à elle.	Interprétation comprenant une idée philosophique. Idée d'accomplissement
---------	---	--

Cette idée fondamentale et universelle de l'importance de la transmission et du souvenir est ainsi exprimée grâce au travail de réflexion sur un des blancs du texte.

Mais ce rapport réflexif à la littérature se construit : lors des toutes premières séances en CE2 à l'école de Coulans-sur-Gée, les élèves ne pensaient pas *avec* les albums mais *sous leur contrôle*. Ils avaient une culture de la « bonne réponse » et lisaient les textes comme des documentaires ou des dictionnaires pour y trouver, écrit noir sur blanc, ce qu'il faut dire au professeur. C'est donc tout un travail sur la nature même ce qu'est une œuvre littéraire et en quoi consiste une *interprétation* qu'il a fallu construire chez ces élèves. Ils ne citaient pas non plus spontanément les albums pour réfléchir. Mais un an plus tard, les élèves ont déjà considérablement changé leur relation à la littérature. Ils commencent à acquérir certains *habitus*, comme le montre l'intervention de Chloé qui dégage spontanément les leçons philosophiques d'un album de C. Ponti pour répondre à la question posée :

Chloé	C'est sa grand-mère qui continue à vivre grâce aux histoires... Hippolène devient une adulte. Elle grandit grâce aux histoires. Elle n'est plus triste. La mort est devenue moins triste. Grâce aux histoires, elle vit toujours aussi.	Interprétation comprenant une idée philosophique. L'être aimé disparu continue d'exister grâce au souvenir.
-------	---	---

Chloé a compris quelle posture adopter lors de ces séances. Elle se saisit du texte, non pour donner un avis esthétique sur sa valeur, ni pour répondre à des questions d'analyse strictement littéraire (comme celle du genre auquel il appartient), mais bien pour spécifier ce qu'il nous *dit* sur la question posée (ici sur le travail de deuil et l'importance du souvenir). Il s'agit bien de dégager le *discours* du texte et sa portée philosophique, il s'agit de *faire appel à lui* pour nous guider dans notre cheminement intellectuel.

Nous avons pu également observer qu'une réflexion philosophique entamée par la communauté de recherche peut amener aussi les élèves à mieux comprendre le récit. Si le débat interprétatif entraîne donc souvent une réflexion d'ordre philosophique sur des notions abstraites, le travail de conceptualisation peut, en retour, alimenter et bouleverser l'interprétation du lecteur. On assiste alors à un aller-retour entre débat interprétatif et débat réflexif. L'examen des notions peut, par exemple, amener les élèves à ré-envisager les relations entre les personnages. C'est le cas notamment dans l'intervention de Quentin à propos de l'album *Marcel et Hugo* d'A. Browne :

Quentin	Ben aussi dans <i>Marcel et Hugo</i> . C'est, euh, Hugo qui cogne dans Marcel et après il est désolé et après ils deviennent amis.	Référence spontanée à un des albums du réseau. Application de la distinction notionnelle à l'interprétation du récit.
---------	--	---



Quentin s'approprie la distinction notionnelle entre « ami » et « copain », qui vient d'être pensée par la communauté de recherche, pour reconsidérer sa lecture de l'album. C'est le débat réflexif sur la différence entre les notions de camaraderie et d'amitié qui permet une nouvelle interprétation du texte. La réflexion sur ces notions permet une meilleure compréhension de la nature des relations entre les personnages. La réflexion philosophique offre de nouvelles grilles de lecture du récit et de ses enjeux. C'est le débat réflexif qui ici aide au débat interprétatif.

### ■ **Deuxième leçon :** **les références littéraires aident à maintenir les exigences de pensée**

Par la « bonne distance » qu'elle instaure entre l'expérience singulière et l'abstraction pure, la fiction permet bien à de jeunes sujets de s'engager dans une pensée réflexive rigoureuse.

- L'identification aux personnages permet l'investissement des élèves dans la réflexion. Quand la *rencontre*, toujours aléatoire, a lieu, l'identification permet de s'approprier la problématique philosophique. Elle permet d'en saisir intimement les enjeux. La littérature permet alors aux élèves d'éprouver cette « nécessité intérieure » inhérente à toute réflexion philosophique véritable. Dans un dispositif où l'on ne travaille que sur un seul album, comme dans les séances sur *Yakouba*, ce processus d'identification est sûrement bien plus fort chez l'ensemble des élèves que dans mon dispositif de mise en réseau. Mais, dans chaque cas, il doit être dépassé pour aller vers une réflexion exigeante et rigoureuse.

- Parce qu'elle a une valeur d'exemplarité, la littérature aide aussi à l'argumentation. Les enfants n'ont aucune difficulté avec cette valeur d'exemplarité de la littérature. Et s'ils saisissent pleinement la force de cette fonction référentielle c'est sûrement parce que, comme l'affirme V. Jouve, il existe une corrélation intime et profonde entre le monde de l'enfance et les mondes de la fiction et l'imaginaire. Ainsi les élèves peuvent s'appuyer sur des références littéraires pour argumenter. Florian, par exemple, s'aide de la figure de Peter Pan pour réfuter l'idée que « c'est toujours bien de grandir » :

Florian	Y en aussi qui veulent pas grandir. Parce que...Comme Peter Pan, il veut pas grandir. Y en a qui veulent pas grandir parce qu'ils disent qu'on prend trop de responsabilités quand on est grand.	Recours spontané à une référence littéraire pour illustrer l'idée de difficulté psychique de grandir.
---------	--	---

Cette représentation universelle de la peur de grandir lui permet de contre-argumenter dans la discussion. Elle a valeur d'objection. Le caractère imaginaire de l'exemple ne donne pas moins de valeur à l'idée énoncée. La référence à cette figure mythique emblématique, qui *incarne* un désir constitutif de la condition humaine universelle, a valeur de vérité. Les réflexions de P. Ricœur ou de J. Bruner sur la littérature comme expérience de vérité trouvent un écho remarquable dans la façon dont les élèves s'appuient sur les références littéraires pour étayer leur réflexion avec justesse et cohérence.

- Par le dispositif de mise en réseau et le rôle de contre-exemple, les références littéraires aident aussi à la problématisation. La mise en réseau sur des œuvres qui abordent sous des angles différents la notion permet d'introduire de la complexité et facilite certainement la problématisation du questionnement. Pour le maître, dont le rôle est de se faire parfois l'avocat du diable pour restituer la subtilité et les difficultés de la problématique, les références littéraires permettent de relancer la discussion, en se maintenant lui-même à distance. Il ne donne pas son avis, ne parle pas de son expérience personnelle, mais pointe simplement grâce au texte une contradiction qui va soulever tous les enjeux philosophiques de la question posée. Voici un exemple, tiré d'une séance sur « grandir », où le professeur de philosophie (M) souligne la transgression du personnage (transgression qui va lui permettre de s'émanciper et de devenir adulte) :



M	Mais il a désobéi à sa maman ?	Problématisation. Introduction de complexité
---	--------------------------------	--

Par cette question, qui est un contre-argument sous forme de question, il essaye de faire comprendre aux élèves les enjeux de leur affirmation : « si tu es d'accord avec ce que fait Laurent, comme tu viens de nous le dire, alors il faut assumer l'idée que la désobéissance est nécessaire pour grandir ». La transgression est-elle nécessaire pour grandir et devenir soi-même ? De quelle forme de transgression parle-t-on ? Peut-on en déterminer les critères de légitimité ? Y a-t-il de bonnes et de mauvaises transgressions nécessaires ?

- La fiction, parce qu'elle pense et illustre certains attributs du concept, permet d'amorcer chez de jeunes enfants un travail de conceptualisation. Nous avons pu observer un certain nombre de fois dans ces différents scripts que le travail sur l'implicite du texte permet aux élèves d'émettre des idées générales. C'est particulièrement visible dans la séance sur « Grandir ». Valentin, par exemple dès le début de la séance, fait appel à l'album d'A. Vaugelade pour en déduire spontanément une définition générale :

Valentin	Ben, en fait dans <i>Laurent</i> tout seul, euh, au début, il était, euh, dans la cuisine. Et puis et après, euh, il a pas écouté sa maman. Il a dépassé la barrière et le châtaignier, et après, il a fait un long voyage. Et moi, je pense que être grand on peut prendre ses responsabilités.	Posture littéraire : résumé d'un épisode du récit suivie immédiatement d'une posture réflexive par généralisation et attribut du concept. Réactions ontologiques
----------	--	--

Son raisonnement part de l'exemple fictionnel pour déterminer un attribut du concept (être grand, c'est être responsable). Il part du cas de Laurent, personnage fictif, pour parvenir à l'emploi du « on » qui marque bien ici un effort de conceptualisation. Inès, dans la même séance, va elle aussi user explicitement de la métaphore pour développer son point de vue et généraliser :

Inès	Laurent aussi, il y a l'exemple de sortir de la maison parce que si on reste à la maison, on va jamais découvrir. Il va jamais découvrir le monde	Retour au texte. Pensée par rhizome. Retour de la question de la transgression. Recours à la métaphore pour généraliser
------	---	---

Elle s'approprie la métaphore du récit (« Sortir de la maison » = découvrir et découvrir c'est grandir.) et entremêle ainsi intimement dans sa phrase la référence au personnage (« Laurent », « il ») et la généralisation (« on »). Au cours du CM2, les élèves font de plus en plus régulièrement preuve de cette capacité à conceptualiser à partir de la portée philosophique d'un texte. Par exemple, lors des séances sur l'Art et le Beau, ils vont, à plusieurs reprises, faire spontanément appel aux albums du réseau pour définir les notions :

Eloïse	Oui et même si... même si on dessine mal, c'est des œuvres quand même.	Réaction ontologique. Résumé de la leçon philosophique d'un album et généralisation. Idée : l'art ne se limite pas à l'imitation parfaite de la réalité.
--------	--	--

Eloïse prend ici appui sur l'album de M. Piquemal, *Le manège de petit Pierre* (sur l'art brut), pour énoncer l'idée que l'art ne se limite pas à une imitation, même techniquement parfaite, de la réalité. Cette remarque conduira la communauté de recherche à émettre l'idée que c'est surtout dans la *démarche*, plus encore que dans le *résultat*, que résulte l'essence d'une authentique œuvre d'art. C'est aussi ce même type de posture réflexive qu'adopte par exemple Victor dans une séance sur *Yakouba* :

Victor	S'il ne le tue pas il sera grand dans sa tête.	Réaction ontologique (pensée du texte)
--------	--	--

Victor justifie ici le choix de Yakouba (ne pas tuer le lion) et cette justification se fonde sur une certaine définition de la responsabilité et du devoir : ce n'est qu'en épargnant l'animal blessé que Yakouba sera « grand », car c'est dans cet acte de compassion que s'accompliront sa dignité et son vrai courage.

Dans ces séances, on observe donc bien chez les élèves ce que nous avons appelé des « réactions ontologiques » : ils partent de l'interprétation de ce qu'ils pensent être une des « leçons » du texte pour énoncer une idée philosophique générale. S'appuyant sur un « exemple exemplaire », qui a valeur d'universalité, leur réflexion acquiert par là une véritable rigueur.

- Enfin, la « bonne distance » qu'instaure la littérature, entre l'expérience personnelle et le concept, permet de faire le pont entre le trop général et l'intime. Elle permet cet aller-retour fécond entre la fiction, le général et la réalité. Elle donne ainsi un sens profond à la réflexion philosophique. La littérature permet alors de donner corps à un exercice intellectuel encore perçu trop généralement comme impersonnel et déconnecté des vraies préoccupations humaines.

On le voit particulièrement bien dans la séance à partir de l'album *Moi et Rien* de K. Crowther (CM1). Sûrement parce que le thème abordé, la mort, nécessite plus que tout autre cette mise à distance. Une intervention est particulièrement significative : celle où Eloïse va allier le débat interprétatif sur la signification du personnage (« Rien » qui est l'ami imaginaire que se construit la petite fille au début de l'album pour surmonter le deuil de sa mère), une réflexion plus générale sur l'importance du souvenir dans le travail de deuil et l'application de cette leçon à son expérience personnelle :

Eloïse	La mort des fois on peut revivre dans le cœur des autres parce que Rien... Rien c'est peut-être le souvenir de sa maman. Elle imagine ... comme moi mon hamster. C'est tellement triste alors des fois j'imagine qu'il est là.	Généralisation par le recours à l'interprétation du texte. Réaction ontologique. Activation fantasmatique.
--------	--	--

L'interprétation du texte, la généralisation et l'application à la vie personnelle sont ordonnées avec justesse dans cette seule intervention. Ici ce que nous avons appelé la « bonne distance » de la littérature permet effectivement au sujet de s'engager sur le terrain risqué d'une réflexion sur le tragique de la condition humaine. Comme le dit P. Meirieu, dans *Des enfants et des hommes*, « *tel est bien le mérite du récit littéraire : il ne dit pas tout et, en ses interstices et ses ambiguïtés, il autorise le lecteur à parler de lui, voire à évoquer pudiquement la part la plus secrète de lui-même. Mais il en dit toutefois suffisamment pour résister à la capture totale par notre imaginaire et nous relie ainsi à d'autres humains, en un mouvement d'objectivation qui esquisse déjà une forme d'universalité. (...) Il nous permet de parler de nous sans nous enfermer en nous-mêmes. Il est ainsi au cœur de la dialectique de l'identité et de l'altérité qui constitue le processus fondamental de notre construction personnelle et professionnelle.* » (Meirieu, 1999)

Nous n'affirmons pas que la pratique de la philosophie avec les enfants n'est possible qu'en prenant appui sur des supports littéraires – il existe d'autres dispositifs intéressants qui partent essentiellement de l'expérience personnelle des élèves, de l'actualité ou d'autres supports culturels – mais la littérature, par sa nature réflexive et son caractère universel, facilite avec sensibilité et beauté l'apprentissage de la pensée critique. Elle permet de réconcilier le sensible et le rationnel. Elle donne sens aux problématiques tout en permettant la rigueur de penser. Elle permet de donner vie, corps et âme à la réflexion philosophique.

Mais pour que les élèves s'approprient pleinement cette dimension réflexive de la littérature, il faut qu'ils soient guidés par un étayage rigoureux et bienveillant de l'enseignant (étayage que nous n'avons pas le temps de décrire précisément ici). Même si les frontières entre l'instrumentalisation et le respect du texte sont très fragiles – comme le sont les frontières entre

un guidage de l'enseignant qui serait respectueux de la liberté de l'enfant et un guidage qui serait trop directif – cette vigilance et cette attention bienveillante à l'égard du texte ne peuvent s'acquérir que si l'on a fait soi-même cette *expérience de la rencontre littéraire*, et si l'on est bien conscient de tous les enjeux justement de ce travail philosophique à partir de la littérature. Il faut donc avoir soi-même réfléchi aux liens complexes qui unissent ces deux disciplines pour pouvoir être *lucide*.

Dans et par ces séances, les élèves auront pu à la fois renforcer leur rapport à la littérature (par la rencontre avec un beau texte, je peux mieux me comprendre et comprendre le monde) et initier une première relation à la philosophie (je peux dès maintenant m'emparer de ces grandes questions et commencer à réfléchir pour donner sens à mon existence). Et les élèves ont pu acquérir cette posture réflexive à la fois par la force intrinsèque des œuvres elles-mêmes mais aussi par la nature des dispositifs et des interventions de l'adulte. Il nous faut donc souligner l'importance du choix des albums, de la fréquence des ateliers, et de la formation des maîtres. Ainsi, lors de toutes ces séances, à des degrés divers bien sûr, l'imaginaire a donc bien été pour ces élèves un immense laboratoire où ils ont pu commencer à penser leur condition humaine et leur rapport aux autres et au monde.

### En conclusion

Notre recherche souligne le lien entre philosophie (avec les enfants) et littérature (de jeunesse) et démontre qu'il est possible de transposer le discours que tenait P. Ricoeur sur la littérature en général à la littérature dite « de jeunesse », et qu'ainsi un enseignement de la philosophie est possible, et nécessaire, en s'appuyant sur le programme de littérature du cycle 3, qui, malgré l'orientation des programmes 2008, reste inchangé dans ses ambitions et sa *philosophie*. La « philosophie avec les enfants » est une des voies nécessaires pour gagner l'enjeu de la démocratisation de l'enseignement de cette discipline. L'école doit montrer aux élèves que la philosophie, comme le prêchait Montaigne, n'est pas seulement une discipline scolaire mais qu'elle est aussi et surtout une invitation à donner sens à son existence. Saisissons la curiosité spontanée des enfants pour ces questions métaphysiques et surtout donnons-leur les outils culturels et intellectuels qui leur permettront de construire une pensée rationnelle et rigoureuse. Il ne s'agit de remettre en cause ni l'exercice de la dissertation ni celui du commentaire de texte en Terminale mais, bien au contraire, de donner à tous les élèves la possibilité de répondre à ces exigences. Il s'agit de donner les moyens à une véritable démocratisation de l'enseignement de la philosophie, non en nivelant par le bas, mais en donnant à tous le temps et les moyens de parvenir à cette rigueur de pensée.

### Bibliographie

BRUNER J. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz.

BUCHETON D., SOULE Y., TOZZI M. (2006), *La littérature en débats*, Paris, SCEREN.

CHIROUTER E. (2007), *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, Paris, Hachette-Education.

CHIROUTER E. (2008), *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*, Doctorat Sciences de l'éducation, direction de M. TOZZI, Université de Montpellier III, 485 p.

CHIROUTER E. (2008), « L'enfant, la littérature et la philosophie. De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre », *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n°24, pp.43-63.

CRINON J. (2008), « Une première culture littéraire », *Cahiers pédagogiques*, n°462, La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?, pp.32-33.

FABRE M. (1989), *L'enfant et les fables*, Paris, Presses Universitaires de France.

JOUBE V. (1993), *La lecture*, Paris, Hachette.

LALANNE A. (2002), *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Paris, ESF.

LELEUX C. (dir.) (2005), *La philosophie pour enfants, le modèle M. Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck.

MACHEREY P. (1990), *A quoi pense la littérature ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

MEIRIEU P. (1999), *Des enfants et des hommes, littérature et pédagogie 1, la promesse de grandir*, Paris, ESF.

RICOEUR P. (1975), *La métaphore vive*, Paris, Seuil.

SABOT P. (2002), *Philosophie et littérature, approches et enjeux d'une question*, Paris, Presses Universitaires de France.

TODOROV T. (2007), *La littérature en péril*, Paris, Flammarion.

TOZZI M. (1995), *Penser par soi même. Initiation à la philosophie*, Lyon, Chronique Sociale.

TOZZI M. (2006), *Débattre à partir des mythes. A l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique Sociale.

**« Nul n'entre ici s'il n'est géomètre »**  
**Mathématiques, sciences et philosophie à l'école élémentaire :**  
**instaurer un nouveau rapport au savoir grâce à des discussions à**  
**visée philosophique sur des questions d'épistémologie**

Yvan Malabry  
Edwige Chirouter<sup>1</sup>

**Résumé**

*Les différentes recherches récentes concernant les « discussions à visée philosophique » ont démontré qu'il était possible de commencer à apprendre à philosopher dès l'école élémentaire. Par la mise en place régulière de séances, de jeunes élèves apprennent à problématiser, conceptualiser et à argumenter sur de grandes questions universelles touchant à la condition humaine. C'est la didactique de la philosophie qui s'est ainsi développée ces dernières années. Le présent article sort du cadre précis de la didactique du philosophe pour s'intéresser aux conséquences, aux effets, que ces ateliers peuvent avoir sur les autres disciplines scolaires, et en particulier sur les Sciences et les Mathématiques. La mise en place de discussions à visée philosophique sur des questions d'épistémologie peut-elle permettre de faire évoluer les représentations des élèves concernant ces disciplines ? Ont-elles des conséquences positives sur certains types de difficultés et de blocages ? Pourquoi et à quelles conditions les « DVP » permettent-elles d'instaurer un nouveau rapport au savoir, de donner plus de sens aux activités demandées et facilitent-elles ainsi la réussite des élèves ?*

Les différentes recherches récentes concernant les « discussions à visée philosophique » (« DVP ») ont démontré qu'il était possible de commencer à apprendre à philosopher dès l'école élémentaire<sup>2</sup>. Par la mise en place régulière de séances, et par l'étayage rigoureux de l'enseignant, de jeunes élèves apprennent à problématiser, argumenter et à conceptualiser sur de grandes questions universelles touchant à la condition humaine et à la place de l'homme dans le monde. C'est la didactique de la philosophie qui s'est ainsi développée ces dernières années, bouleversant considérablement les représentations traditionnelles de cette discipline. Le présent article sort du cadre précis de la didactique du philosophe pour s'intéresser aux conséquences, aux effets, que ces ateliers peuvent avoir sur les autres disciplines scolaires, et en particulier sur les Sciences et les Mathématiques. En permettant aux élèves d'engager une réflexion sur le sens des connaissances (qu'est-ce qu'une vérité scientifique ? Qu'est-ce que d'ailleurs que la « Vérité » ? Peut-on et comment l'atteindre ? A quoi servent les mathématiques ? Etc.), les élèves peuvent retrouver la « saveur des savoirs » dont parle P. Meirieu (2004, p.75), c'est-à-dire faire émerger à nouveau toutes les inquiétudes, toutes les interrogations qui sont à la source des connaissances humaines. Par cette approche explicitement culturelle et réflexive des savoirs, le maître pourra susciter un intérêt d'ordre anthropologique chez ses élèves et leur permettra ainsi de donner plus de sens aux activités scolaires proposées. Nous reprenons ainsi à notre compte

<sup>1</sup> Y. Malabry, Docteur en Sciences de l'Education et Formateur, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Versailles & E. Chirouter, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Institut Universitaire de Formation des Maîtres des Pays de la Loire et membre du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

<sup>2</sup> Cf. aux nombreux travaux de M. TOZZI, Thèses de E. CHIROUTER (2008), S. CONNAC (2005), N. GO (2006), J.C. PETTIER (2004).



le fondement éthique d'une « anthropologie des savoirs scolaires » défendue par Levine et Develay : « nous considérons que l'élève s'ouvre au plaisir d'apprendre chaque fois qu'il a va à la rencontre d'un supposé savoir qu'il situe dans l'inconnu des secrets construits par tous ceux qui l'ont précédé et chaque fois qu'il a le sentiment de participer de plain-pied au savoir en gestation, d'être inscrit au club de ceux qui se confrontent aux problèmes majeurs de l'évolution des sciences et de la société » (2003, p.11). C'est ainsi toute la dynamique du désir et du sens à l'œuvre dans l'appropriation des savoirs qui nous intéresse ici.

Nous nous interrogerons plus spécifiquement sur les différents effets que des ateliers de philosophie peuvent avoir sur les représentations et les difficultés que rencontrent certains élèves en mathématiques et en sciences. De très nombreux préjugés, plus ou moins conscients, continuent effectivement de circuler concernant ces disciplines, préjugés sur notamment, nous y reviendrons, les conditions de possibilité de réussite dans ces domaines particuliers. Ces jugements inconscients concernent souvent le genre des élèves : les garçons étant censés être « naturellement » plus « doués » en mathématiques et en sciences que les filles (Mosconi, 2004). De plus, à côté des obstacles de compréhension plus classiques, de nombreux élèves rencontrent également des difficultés importantes liées à la place de l'affect dans le processus d'apprentissage (Nimer, 1976), et/ou de l'absence de sens accordé à ces activités (Charlot, 1997). La question que nous posons ici est donc la suivante : la mise en place de discussions à visée philosophique sur des questions d'épistémologie peut-elle permettre de faire évoluer les représentations des élèves ? Peut-elle débloquer certaines angoisses liées à ces apprentissages ? Les « DVP » permettent-elles d'instaurer un nouveau rapport au savoir, de donner plus de sens aux activités demandées et facilitent-elles ainsi la réussite des élèves ?

Du point de vue de la méthodologie, notre recherche étant récente, le présent article se propose de définir et de délimiter précisément la problématique et les hypothèses, de faire le point sur les enjeux théoriques et de synthétiser les travaux antérieurs sur la question. Nous exposerons nos premiers résultats et ouvrirons des champs d'investigation pour le futur. L'article s'appuie sur les recherches menées en partenariat avec une équipe canadienne (Daniel, 2005), sur les témoignages d'enseignants pratiquant les « DVP » depuis plusieurs années (Lalanne, 2002), et il propose enfin l'analyse d'une séance de réflexion philosophique à partir d'une adaptation de *l'Allégorie de la Caverne* de Platon dans une classe de CM2 et des entretiens effectués suite à cette séance avec les enseignantes de la classe (Institutrice Maître Formatrice et professeur des écoles stagiaire).

Dans un premier temps, nous exposerons donc les enjeux de la question : en quoi les ateliers de philosophie peuvent-ils produire des effets sur les autres disciplines scolaires, et en particulier en sciences et en mathématiques ? Et dans une deuxième partie, nous analyserons les données et tirerons les premières conclusions de cette recherche en cours.

## 1. Les enjeux de la question : philosophie et rapport au savoir

### ■ Prendre en compte le sujet derrière l'élève

Notre travail s'inscrit volontairement dans le cadre d'une « sociologie du sujet » (Charlot, 1997). Derrière « l'apprenant » ou l'élève, il y a un enfant, un sujet, doté d'affectivité, s'inscrivant dans une histoire à la fois personnelle et collective. Comme l'a montré J. Lévine dans ces différents travaux (2003), les « DVP » prennent pleinement en compte cette dimension puisqu'elles s'appuient sur la nécessité intérieure, propre à tout être humain, de donner de l'intelligibilité à son expérience du monde. C'est cette nécessité universelle qui donne naissance à toute forme de pensée, qu'elle soit religieuse, philosophique, scientifique. Et si, comme le disait Kant, elle est au fondement de la dignité humaine, alors une des missions de l'école républicaine est de faire saisir aux élèves ce lien qui les unit au reste de l'humanité et rassemble les êtres, au-delà de leurs différences culturelles particulières.

### ■ **L'enfant et l'étonnement devant le monde**

Dès trois ans, les enfants posent spontanément et avec beaucoup d'intensité ces grandes questions métaphysiques universelles sur l'origine de la vie, de la matière, sur l'infini, le fini et la mort. Parmi toutes les questions que l'enfant se pose, la question des relations entre le monde réel et le monde imaginaire tient une place particulière. La question de la Vérité les passionne : qu'est-ce qui est vrai ? Qu'est-ce qui est faux ? Quelle est la différence entre une croyance et un savoir ? Entre la fiction et la réalité ? Comment ai-je pu croire si longtemps et si intensément au Père Noël ? Pourquoi la découverte qu'il n'existe pas me laisse comme un sentiment de nostalgie et le désir de toujours continuer à croire, un peu, aux mondes magiques ? Nous verrons lors de l'analyse de la séance sur l'*Allégorie de la caverne* de Platon que cette question est effectivement très intense et soulève chez eux des propos très profonds sur la question de la Vérité.

### ■ **Retrouver la « saveur des savoirs »**

Il s'agit de s'appuyer sur cette curiosité philosophique enfantine pour aborder les savoirs en les inscrivant à nouveau dans la genèse et la dynamique intellectuelle qui les a fait naître, en les resituant dans l'histoire de la pensée, en faisant d'eux non pas des objets scolaires stériles mais de véritables « objets culturels » disposant d'un pouvoir d'intérêt intrinsèque. A quelles questions fondamentales répondent-ils ? Pourquoi et comment les hommes cherchent-ils à connaître les secrets de la vie et de l'univers ? Pourquoi les grandes découvertes scientifiques (Copernic, Galilée, Darwin) ont-elles eu tant de mal à s'imposer ? En resituant les doutes, les inquiétudes, les questionnements, la curiosité, qui sont à la source des connaissances humaines, l'approche philosophique peut instaurer chez les élèves un autre rapport à ces savoirs, plus vivant, mais surtout plus efficace pour leur appropriation véritable.

Des travaux ont déjà été effectués concernant les effets constatés sur d'autres disciplines que les mathématiques et les sciences. E. Chirouter, dans une conférence donnée au congrès de l'ACGAS en 2010 sur « *Allier Littérature de jeunesse, Arts et Philosophie dès l'école élémentaire. Des récits pour penser des questions d'esthétique* »<sup>3</sup>, a montré comment des ateliers de réflexion sur des questions d'esthétique ont permis à des élèves de cycle 3 de mieux comprendre le sens des activités en Arts visuels. En réfléchissant à partir de récits (comme le conte de M. Yourcenar *Comment Wang-Fo fut sauvé*) sur le sens de la démarche artistique, ils ont mieux saisi le sens de ce que l'enseignant exige d'eux lors des séances d'arts plastiques. Ils ont pu mettre en lumière une des idées centrales de l'esthétique contemporaine : ce qui compte aujourd'hui dans la production artistique, c'est moins le résultat technique parfait de la belle reproduction à l'identique de la réalité, que la *démarche* personnelle, intime, qui vise à donner du monde une représentation singulière. Des entretiens avec les élèves et les enseignants ont permis de mesurer à quel point ces séances de philosophie sur des questions d'esthétique avaient ainsi permis aux élèves de faire évoluer leurs représentations et leur compréhension de la discipline.

### ■ **Préjugés, représentations et blocages en Mathématiques et en Sciences**

Nous nous interrogeons ici sur les effets que des ateliers de philosophie peuvent avoir sur les apprentissages en mathématiques et en sciences. Il nous faut donc dans un premier temps examiner la nature des difficultés sur lesquelles les ateliers de philosophie peuvent avoir des effets. Il nous semble que ce sont surtout sur des difficultés affectives, comme les angoisses ou les blocages (Nimier, 1976) et/ou culturelles, comme les préjugés sexistes persistants (Mosconi, 2004), que les ateliers de philosophie peuvent interagir.

<sup>3</sup> A retrouver sur le site du LIMIER (Littérature Illustrée : Médiathèque. Intervention en Education et recherche), Laboratoire de l'Université du Québec : <http://www.lelimier.com/>

## ■ **Mathématiques et affectivité**

Les difficultés mathématiques peuvent trouver leur source dans des angoisses profondes liées à l'inconscient de l'élève-sujet. Comme l'ont montré les travaux de J. Nimier, les objets mathématiques, comme tout autre type d'objets au sens psychanalytique du terme, peuvent être investis fantasmatiquement par les élèves et donc être source d'angoisses et de craintes. Dans *Mathématique et affectivité*, il démontre que ces objets sont investis par un imaginaire personnel et social, ce qui entraîne diverses représentations, positives ou négatives, des mathématiques chez les élèves. Ainsi, dans un certain nombre de cas, ni « l'intelligence » (« la bosse des maths ») ni le « manque de travail » ne sont la véritable cause des difficultés (ou des réussites) en mathématiques. En analysant avec précision des questionnaires et entretiens, J. Nimier a constaté que les angoisses mathématiques sont souvent liées à des associations d'idées inconscientes : pour certains élèves, calculer représente un « danger », un « manque », une « castration », un « abandon », un « vide », ou un « vertige. En parlant d'un des élèves, J. Nimier écrit : *« Cette nullité n'est pas due au manque de possibilité intellectuelle, puisque, sous diverses influences, il est capable brusquement de réussir comme il le faisait déjà dans d'autres matières. Elle ne semble donc pouvoir provenir que de son désir inconscient d'échec en cette discipline. Il semble aussi que les thèmes abordés : « peur de perdre », désir inconscient de se rendre « aveugle », montrent qu'il s'agit sans doute ici du thème de la castration. Faire des mathématiques est devenue une action tellement angoissante pour lui qu'il doit se castrer lui-même en se rendant aveugle pour ne pas être tenté de faire cet acte ; il dépense une énergie considérable, semble-t-il, pour se séparer des mathématiques (les laisser tomber), car, sinon, s'il se rapproche des mathématiques, c'est alors l'angoisse, la peur de perdre quelque chose qui l'envahit. En définitive, il préfère « laisser tomber » plutôt que de « perdre ».* (1976, p.164). Bien sûr, l'enseignant dans sa classe n'a pas de prise sur ce qui se passe dans l'inconscient des élèves.

Avant d'avancer dans notre réflexion, une précision d'importance s'impose : Il n'est nullement dans nos intentions de transformer le travail scolaire en travail psychanalytique. Ce que nous posons c'est qu'un travail de réflexion sur des questions anthropologiquement fortes a forcément des effets sur l'élève-sujet. Et si pour bien apprendre il faut être serein psychiquement, alors ces effets psychologiques permettent une meilleure appropriation des savoirs scolaires. Nous rejoignons totalement Levine et Develay quand ils affirment : *« Entre la zone 1 de la pédagogie classique et la zone 3 de la psychanalyse, il existe en effet une zone 2 dont le principe est celui de la sensibilité relationnelle dans le cadre du langage intermédiaire. »* (2003, p.15). C'est ce qu'affirme aussi J. Nimier lui-même quand il analyse et répertorie les différents types d'angoisses liés aux objets mathématiques. L'enseignant ne peut pas faire l'impasse sur ce type de difficultés particulières sous prétexte qu'il ne serait pas « psychologue ». Il faut inventer une pédagogie qui prenne pleinement en compte l'élève-sujet et la place de l'inconscient dans le processus d'apprentissage. Nous pensons que les ateliers de philosophie permettent effectivement de trouver cette bonne mesure entre pédagogie et psychanalyse. Pour aider les élèves à lever ces inhibitions ou ces angoisses, J. Nimier préconise d'ailleurs d'offrir un cadre à leur imaginaire qui contribuerait à l'apprentissage des disciplines plutôt que d'y faire obstacle, ce qui soutient l'hypothèse que des ateliers de réflexion philosophique sur des questions de logique mathématique et d'épistémologie pourraient certainement avoir des effets positifs sur ces blocages affectifs.

S. Boimare dans *L'enfant et la peur d'apprendre*, dans le chapitre, « Des maths plutôt que des mythes », avait lui analysé le cas d'Alberto qui se réfugiait dans des apprentissages mathématiques extrêmement répétitifs et mécaniques pour s'empêcher de réfléchir et de penser. La véritable recherche mathématique demande une prise de risque intellectuelle, des moments de blancs et de silence qui risquent de perturber l'équilibre psychique précaire d'enfants en grande souffrance. Le doute est alors insupportable pour eux et réactive des angoisses primitives archaïques : *« Quand je ne trouve pas le résultat d'un problème je pense que ça va être bientôt l'apocalypse et qu'on va retourner fondre sur le soleil »* (2002, p.32). La confrontation avec le doute, le manque et la solitude, confrontations pourtant inhérentes à l'acte d'apprendre, réveille

chez certains élèves des angoisses intimes et profondes. Comprendre ces peurs, les apprivoiser, leur donner une forme d'extériorisation acceptable, est une condition indispensable pour réconcilier ces enfants avec le savoir scolaire et les mathématiques en particulier. Dans le chapitre « Apprendre à diviser avec Castor et Pollux », S. Boimare montre comment le récit mythologique, parce qu'il confronte symboliquement les élèves à des problématiques personnelles intenses, leur permet par ricochet inconscient de mieux affronter les exercices mathématiques scolaires : « *Lorsque le travail sur la division prend appui sur le mythe de Castor et Pollux que je viens de lire, Didier n'est plus envahi par ses fantasmes personnels et sa pensée est suffisamment libre pour l'autoriser à accéder à un fonctionnement intellectuel qui n'était pas possible jusque-là. On peut donc se demander s'il n'a pas trouvé dans le passé de ces jumeaux, dans l'histoire de ce conflit entre les cousins, des éléments qui le protègent de ses propres inquiétudes et de leurs débordements* » (2002, p.105). S. Boimare fait d'ailleurs bien la part dans son ouvrage entre le psychanalytique et le pédagogique, et délimite bien la frontière entre les deux approches. Les grands récits permettent à des élèves en souffrance de retrouver une certaine paix intérieure et par-là de l'intérêt pour les savoirs scolaires. Parce que ces histoires sont à la fois proches de leurs préoccupations personnelles intimes et suffisamment éloignées symboliquement pour ne pas les obliger à les affronter trop directement, elles sont une médiation culturelle nécessaire pour oser penser. En parlant des peurs, des craintes archaïques, de l'identité sexuelle, des limites du désir confronté à la loi, elles rassurent les élèves en leur permettant de mettre des images et des mots sur leurs troubles intérieurs et de se relier au reste de l'humanité. De la même façon, même si les ateliers de philosophie ne sont nullement des moments à visée thérapeutique, ils ont bien des conséquences sur l'affect des élèves. Nous faisons donc aussi l'hypothèse qu'une approche plus résolument philosophique de ces textes (par l'étayage de l'enseignant qui pousse la réflexion dans le sens de cette lecture spécifique et la conceptualisation de la notion travaillée) peut aider psychiquement les élèves et leur permettre ainsi d'être plus disponibles affectivement pour des acquisitions scolaires générales.

#### ■ **Mathématiques/Sciences et préjugés culturels**

D'autres difficultés sont liées à la persistance de préjugés concernant le prétendu « don » d'apprentissage nécessaire pour réussir dans ces disciplines et les préjugés sexistes inhérents (voir N. Mosconi, M. Desert sur la différenciation sexuée des disciplines scolaires, 2004). M. Desert affirme ainsi « *Du point de vue des psychologues sociaux, l'origine des différences de genre réside plutôt dans les rôles sociaux (Eagly, 1987), ainsi que dans les préjugés et stéréotypes sociaux, appris au cours de l'existence. Par exemple, aujourd'hui encore on dit des femmes qu' "elles sont moins rationnelles que les hommes" ou "qu'elles sont moins douées que les hommes en mathématiques", mais qu'elles "sont plus sensibles, plus fines au niveau affectif que les hommes". Ces stéréotypes, ou ces réputations, sont si répandus dans la société qu'il est difficile de ne pas les connaître. Les enfants en prennent d'ailleurs très tôt conscience (Desert et Martinot, 2004) et les adolescents les ont pleinement intégrés (Guimond et Roussel, 2001). Les réputations négatives, à leur tour, peuvent créer une pression évaluative sur les personnes qui en sont la cible. Cette pression peut être suffisante pour interférer avec le fonctionnement intellectuel normal de ces personnes (Schader et Johns, 2003) et les amener à confirmer leur réputation par leur comportement.* » (2004, p.32)

Là aussi des ateliers de réflexion philosophique explicitement menés sur l'existence de ces préjugés, en les mettant à jour, en les soumettant à la question de l'analyse critique, peuvent certainement permettre aux élèves (filles et garçons) d'être plus attentifs à leurs propres représentations, habitus et attitudes et par-là de les transformer. La réflexion critique permet de démystifier les idées préconçues sur les conditions de possibilité de réussite dans les disciplines scientifiques. C'est ce qu'ont clairement montré les études de M.-F. Daniel et de son équipe de l'université de Montréal (2005). Les élèves qui ont participé à cette recherche canadienne ont d'ailleurs surtout souhaité interroger la nature des difficultés rencontrées en mathématiques : « *Pourquoi certaines personnes ont plus de facilités que d'autres en maths ?* ». La discussion philosophique peut permettre effectivement de faire bouger les représentations : « *Il est fondamental que les élèves prennent conscience des sentiments qui les animent, sachent les*



*distinguer, les définir pour être ainsi en mesure de les gérer dans une perspective éthique. Le rôle de la philosophie est d'assister les personnes à transcender l'émotion brute ou la réaction instinctive pour atteindre le raisonnable et le responsable »* (Daniel, 2005, p.64). Nous détaillerons plus précisément les résultats de cette recherche dans le second moment de notre article consacré à l'analyse des données.

### ■ « Donner du sens aux apprentissages »

Ainsi, si nous voulons véritablement « donner du sens aux apprentissages », pour reprendre cette expression si largement usitée aujourd'hui dans le champ de l'éducation et qu'il n'est donc pas inutile de re-conceptualiser, il faut permettre aux élèves de construire un rapport vivant, incarné, aux savoirs scolaires. Comme l'affirme B. Charlot, un élève qui n'apprend que pour éviter les mauvaises notes ou passer dans la classe suivante ne construit un rapport au savoir que vain, futile et éphémère : « *Dans un tel cas, l'appropriation du savoir est fragile car ce savoir n'est que peu soutenu par le type de rapport au monde (décontextualisation, objectivation, argumentation...) qui lui donne un sens spécifique – il prend sens dans un autre système de sens. Dans un tel cas également, l'appropriation du savoir ne s'accompagne pas de l'installation dans une forme spécifique de rapport au monde et elle n'a guère d'effet de formation – ni de « transfert »* ». (1997, p.74). L'appropriation véritable passe par une authentique dynamique du désir et du sens : les ateliers de philosophie, par leur essence même de retrouver le fondement ontologique de toutes interrogations et connaissances, sont capables d'amorcer cette dynamique nécessaire.

Après avoir délimité notre problématique et les enjeux théoriques du sujet, nous allons à présent analyser les premières données de notre recherche.

## 2. Méthodologie, analyse des données et premières conclusions de la recherche

### ■ Description de la méthodologie

Notre recherche s'appuie sur trois types de données :

- l'analyse d'une séance de réflexion à visée philosophique réalisée dans une classe de CM2 de l'école de l'Epeau au Mans (Zone d'Education Prioritaire, ZEP) à partir d'une adaptation de *l'Allégorie de la Caverne* de Platon et des entretiens menés suite à cette séance avec les institutrices de la classe sur les effets constatés. L'analyse est faite à partir du script de la séance qui a été filmée intégralement. L'analyse de cette séance nous permettra essentiellement de mesurer la qualité des réflexions épistémologiques auxquels sont parvenus ces élèves ;
- l'analyse de témoignages d'enseignants pratiquant les « DVP » depuis plusieurs années avec les mêmes élèves et ayant observé les effets de ces ateliers sur les autres disciplines ;
- enfin une première synthèse du travail déjà effectué sur la question en collaboration avec M.-F. Daniel de l'Université de Montréal (2005).

### ■ Analyse des données et premières conclusions

#### • Une séance sur l'Allégorie de la Caverne au cycle 3

Avant d'analyser les effets sur le long terme des ateliers de philosophie, il nous semblait essentiel d'évaluer les capacités réflexives d'élèves de cycle 3 sur ces questions si complexes d'épistémologie. Jusqu'où les élèves peuvent-ils mener leur réflexion dans ce domaine ? Quelles sont les problématiques qui les interrogent et les concernent ? Comment peuvent-ils définir le



statut d'une vérité scientifique, faire la distinction entre croire et savoir, et s'intéresser ainsi à la question de la genèse et du fondement de la vérité ? Nous avons ainsi choisi d'effectuer nous-mêmes une séance d'une heure et demie dans une classe classée ZEP du Mans, classe d'une IMF pratiquant régulièrement des ateliers de réflexion philosophique avec ses élèves<sup>4</sup>. Nous avons choisi de lire en début de séance une adaptation de l'*Allégorie de la caverne* de Platon, récit fondateur sur la question de la Vérité et du processus d'apprentissage.

- *Description du contexte et de la préparation de la séance*

En amont de la séance de discussion, la maîtresse avait lu à haute voix aux élèves plusieurs albums sur les sciences et la question de la vérité : *Les découvertes de Nick* (Ecole des loisirs), *La malédiction des maths* (Seuil), *Sept souris dans le noir* (Milan), *Les passions d'Emilie, marquise du Châtelet* (Gallimard jeunesse) et la nouvelle « Mathématique » de B. Friot (in *Encore des histoires pressées*, Milan). Les élèves avaient aussi à leur disposition deux exemplaires de la collection les « Gouters philo » : *Ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas* et *Croire et Savoir* (Milan). Soulignons qu'il existe dans la littérature de jeunesse contemporaine de nombreux ouvrages riches et très divers dans leur fond et leur forme qui permettent de faire réfléchir de jeunes enfants sur ces questions d'épistémologie<sup>5</sup>. Ces récits (albums, contes, petits manuels de philosophie pour enfants) sont une excellente médiation pour la réflexion philosophique. Ils permettent de mettre la problématique à « bonne distance » : entre l'expérience personnelle, trop chargée d'affect et trop réduite chez de jeunes enfants, et le concept lui-même (comme ici la « Vérité »), trop abstrait et éloigné des préoccupations des élèves (Chirouter, 2008).

Les objectifs conceptuels de cette séance étaient essentiellement de faire réfléchir les élèves sur la distinction entre croire et savoir, d'interroger la notion de Vérité et plus globalement de tirer avec eux les leçons philosophiques de l'allégorie platonicienne.

Pour commencer la séance, nous avons donc lu l'album de B. Jay, *La caverne de Platon* (Editions du Cheval Vert, 2009). Après la lecture, a commencé le débat interprétatif/réflexif sur le sens de l'allégorie. Très rapidement, les élèves ont tenu à venir au tableau pour mimer la scène et mieux visualiser la position des prisonniers dans la caverne et la difficile ascension de celui qui en est tiré de force.

Nous restituons les conclusions principales de ce débat qui a duré plus d'une heure. Les élèves ont répondu aux questions d'interprétation suivantes (entre guillemets les mots employés spontanément par les élèves) :

- Qui sont les hommes de la caverne ? : Des hommes enchaînés par « l'ignorance », « les préjugés », « les erreurs », « les croyances ». Que représentent-ils ? : « L'ignorance », « les enfants », les « fous », les adultes prisonniers de « l'ignorance », des « préjugés » ;
- Que représentent les ombres ? : « L'ignorance », les « préjugés », les « discriminations », le « racisme », la « bêtise », les « croyances » (dont « l'astronomie », un débat entre deux élèves s'est d'ailleurs développé quelques minutes sur la différence entre l'astronomie et l'astrologie), la « superstition » ;
- Qui est le prisonnier libéré ? : Le « philosophe », le « savant », « l'enfant qui apprend », « qui grandit » ;
- Décrivez ce qu'il ressent quand il sort de la caverne : de la « douleur », de la « souffrance ». Les élèves ont alors rattaché cette idée à leur propre expérience d'écolier. Apprendre est un acte difficile, auquel il est tentant de vouloir échapper. La position la plus facile et la plus confortable est effectivement de rester dans le confort de ses préjugés, de ses illusions, de ses erreurs.
- De quel passage, de quel cheminement Platon nous parle-t-il ? : de la « caverne à la lumière »,

<sup>4</sup> Nous remercions Michelle Renaudeau, professeur des écoles, IMF à l'IUFM du Mans, de nous avoir accueillis dans sa classe et d'avoir répondu à l'entretien. L'intégralité de la retranscription de cette séance sera en ligne sur le site du LIMIER : <http://www.lelimier.com/> (U. de Québec. Canada).

<sup>5</sup> Voir site Ricochet : <http://www.ricochet-jeunes.org/sommaire/>

de « l'ignorance au savoir », « de l'enfant à l'âge adulte » ; de « l'erreur (des préjugés, des représentations, de la superstition) au savoir scientifique ». La maîtresse a alors rappelé aux élèves que l'on parle du « siècle des Lumières » pour parler du XVIII<sup>e</sup> siècle, époque de laïcisation de la science, de la pensée philosophique et de l'organisation politique. Les élèves ont alors spontanément cité des noms de philosophes rattachés à ce courant : « Rousseau », « Diderot », « Voltaire ».

- Pourquoi le prisonnier revient-il dans la caverne ? Il a une « mission ». Il doit « apporter la vérité », il doit « enseigner aux autres », les « sortir de l'ignorance ».

- Que se passe-t-il quand le prisonnier libéré revient dans la caverne : on se « moque de lui », on le « rejette », on « le tue ». A quels scientifiques ou philosophes cela vous fait-il penser ? « Socrate lui-même », « Galilée ».

Pour conclure la séance, les élèves sont parvenus à expliciter trois grandes conclusions (grâce au rôle et à l'étayage de l'enseignant que nous n'avons pas le temps de décrire précisément ici).

1) La connaissance rend libre. Mais cette liberté a parfois un prix. Et il peut même être dangereux de vouloir connaître la vérité. Cependant, sortir de l'ignorance est une nécessité car la caverne des préjugés est une prison qui laisse les hommes dans l'illusion et l'erreur. Les élèves ont rattaché cette leçon à leur expérience scolaire : pourquoi apprend-t-on à lire, à compter, à connaître l'histoire ? Pourquoi va-t-on à l'école ? A quoi ça sert d'apprendre ? : pour être libre, ne pas être manipulé et pouvoir voter. Les élèves ont rappelé que la scolarisation obligatoire est récente dans notre histoire et que beaucoup d'enfants dans le monde n'ont toujours pas accès à ce droit.

2) Apprendre est un acte difficile, parfois très douloureux et déstabilisant. Le prisonnier souffre. Ce n'est pas facile de changer d'idées, de visions du monde, de reconnaître qu'on s'est trompé, de devenir autre et de grandir. Si apprendre est nécessaire pour être libre, c'est aussi un chemin difficile. Parler de l'apprentissage (la douleur d'apprendre, mais aussi le plaisir d'apprendre, le bonheur de savoir...) résonne chez les élèves. Ils notent aussi que le savoir s'inscrit dans le temps, se construit patiemment et difficilement parce que d'autres vérités ont été déconstruites.

3) Troisième grande leçon de ce débat : Il ne faut pas confondre croire et savoir. La connaissance scientifique dépend d'une démarche et d'une rigueur. Toute croyance est respectable si elle est bien consciente d'être croyance. C'est la confusion entre savoir et croyance qui mène au dogmatisme et au fanatisme. Dans une visée très cartésienne, à propos de la genèse de nos connaissances et de la notion de certitude, les élèves ont aussi abordé la question du handicap et du rôle que jouent les cinq sens dans l'appropriation du monde : le savoir authentique est-il lié aux sens ? Que peut-on connaître du monde quand on ne voit pas, quand on n'entend pas ? Les handicapés sont-ils comme les hommes de la Caverne ? Ils ont aussi abordé les illusions d'optique et les expressions de la langue courante : « je n'en crois pas mes yeux ! », « je ne crois que ce que je vois ! ». Comment donc savoir ce qui est vrai ? Ils ont alors réfléchi sur la notion de preuve : peut-on être sûr de tout ? Faut-il faire confiance à ce que l'on voit, à ce que l'on sent ?

Pour conclure et synthétiser la séance, Antoine déclare : « *Dans le mythe de la caverne, Platon nous parle de la vérité et du chemin de la connaissance. Il nous montre que ce n'est pas facile d'apprendre et ça on le voit bien tous les jours à l'école. Les ombres et les prisonniers c'est les hommes dans l'ignorance, les enfants et les fous... Ca veut dire qu'on est tous dans la caverne mais qu'avec des efforts on peut en sortir, même si c'est pas facile... mais il faut le faire car apprendre ça rend libre. C'est ça la leçon de la caverne.* »

Suite à cette séance, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec la maîtresse titulaire de la classe sur les effets constatés dans la continuité de l'atelier. Elle se montre déjà très surprise de la profondeur des échanges et le fait qu'ils ont relié ce texte antique à leur expérience quotidienne d'élèves confrontés à l'acte d'apprendre. Elle a également constaté que lors de la séance de SVT qui a suivi, ils ont spontanément réinvestis les réflexions de l'atelier. (« C'est comme ce qu'on a dit avec sur le mythe de la Caverne ! »). Un élève très en difficulté se compare

au prisonnier qui s'échappe... La recherche va se poursuivre l'année prochaine pour continuer à évaluer les effets de ces moments de réflexion sur l'attitude, le sens donné et les compétences des élèves dans les matières scientifiques, mais à la lumière de la richesse des propos et des conclusions apportées, nous pouvons déjà constater que ces élèves ont pu construire une posture réflexive et critique sur des questions complexes d'épistémologie. Ils ont élaboré la distinction entre croire et savoir, et interrogé la question du dogmatisme. Ils ont mis en lumière le rôle libérateur de la connaissance, en la distinguant du bonheur et la rapprochant de leur expérience scolaire. Ils ont mis à jour et verbalisé la difficulté de l'acte d'apprendre et ont su rattacher le mythe antique à leur expérience quotidienne d'élève. Lors de la séance de sciences qui a suivi, ils ont réinvesti spontanément les réflexions philosophiques qu'ils avaient développées et ont montré par-là que les ateliers philosophiques ne sont pas des moments déconnectés des autres apprentissages scolaires mais peuvent bien avoir des effets sur leur rapport aux savoirs.

### ■ **Des témoignages d'enseignants engagés depuis longtemps dans les ateliers philosophiques**

Des recherches, qui ont pu être menées sur le plus long terme, ont démontré les effets positifs des ateliers de réflexion philosophique sur le sens des apprentissages et la réussite scolaire des élèves. C'est le cas des travaux d'A. Lalanne (2004) et surtout de l'équipe canadienne de M.-F. Daniel avec laquelle nous mutualisons nos travaux (2005).

A. Lalanne a pu suivre pendant cinq années un groupe témoin d'élèves pratiquant régulièrement des ateliers de philosophie et a pu ainsi comparer les résultats de ces élèves avec ceux qui n'ont pas suivi ces séances. Elle a voulu évaluer le réinvestissement de ce travail philosophique aussi bien dans des situations de classe (comportements, coopération) que dans le rapport plus général aux savoirs scolaires. Elle a ainsi pu constater qu'indéniablement les élèves qui avaient suivi les ateliers de philosophie avaient plus progressé que les autres. En mathématiques et en sciences, elle constate : *« Ils émettent, dans des situations de recherche, à partir d'un problème donné, des hypothèses dont la richesse et la diversité peuvent surprendre. En sciences, notamment lors de recherches sur les différentes manières dont les hommes peuvent connaître et reconstituer la vie il y a très longtemps. De même lors de situation-problèmes, ils parviennent à expliquer leur démarche de diverses façons, montrant une certaine facilité de raisonnement. »* (Lalanne, 2004, p.92)

Ainsi non seulement les ateliers de philosophie développent des compétences transversales (argumenter, problématiser, expliciter, déduire, etc.) que les élèves peuvent réinvestir dans les autres disciplines mais c'est bien aussi le sens des activités scolaires qui est revalorisé : *« Si les compétences disciplinaires sont nécessaires, elles ne suffisent pas à elles seules à aider l'enfant à construire sa pensée. Ce qui est en jeu dans la pratique réflexive de l'atelier se situe au niveau du sens même de l'acte de penser et de la prise de parole d'un sujet comme porteur de cette pensée (...) Cette recherche de sens s'est révélée de façon récurrente à partir du cycle 3, pour les enfants du groupe témoin, qui ont pris pour objet de questionnement certaines disciplines. En mathématiques, par exemple, au-delà des exercices pratiques, il leur était important de questionner l'idée de nombre. Au fond qu'est-ce qu'un nombre ? Pourquoi compter ? A quoi cela sert-il ? Que fait-on quand on compte ? Qu'est-ce que l'infini ? »* (2004, p.101).

### ■ **Les résultats des travaux déjà effectués sur la question en collaboration avec M-F Daniel (Université de Montréal)**

Depuis 1996, l'équipe constituée autour de M.-F. Daniel à l'Université de Montréal travaille à partir d'un matériel pédagogique spécifiquement conçu pour faire philosopher des élèves de l'école primaire sur les mathématiques et les sciences. Par l'analyse des échanges et les entretiens avec les enseignants de ces classes, ils ont évalué les premiers effets de l'utilisation de ce matériel sur les résultats et comportements des élèves québécois (classe de 5<sup>ème</sup> année). Ce matériel est constitué de deux romans philosophiques, *Les aventures mathématiques de*

*Mathilde et David, Rencontre avec le monde des sciences et d'un guide pour l'enseignant (1996). Ce matériel vise à faire philosopher les élèves sur des concepts philosophiques en lien avec les problèmes mathématiques aux programmes, ainsi que sur les stéréotypes que nous avons cités plus haut. Les conclusions de cette étude confirment bien les premiers résultats de notre recherche française : 1) les élèves sont effectivement capables d'avoir des réflexions profondes sur des questions d'épistémologie ; 2) à moyen terme, les ateliers ont bien des effets sur la construction de la pensée (logique, créative, responsable, métacognitive), le rapport au savoir, les représentations et même les blocages affectifs des élèves : « Eduquer, c'est stimuler les jeunes au dépassement de soi et à l'exploitation de leurs compétences potentielles. Philosopher avec les jeunes se pose donc incontestablement comme un moyen favorisant l'éducation et le développement global des jeunes générations, en regard des compétences transversales d'ordres intellectuel, social et dialogique. » (2005, p.156)*

Toutes les études convergent donc pour montrer, qu'au-delà des compétences réflexives développées dans les ateliers de réflexion philosophique, ces séances permettent à certains élèves – à ceux qui plus que tout autre ont besoin de donner du sens à ce qui leur est demandé en classe – de construire un rapport plus positif aux savoirs. La poursuite de cette recherche, par un suivi régulier sur une année scolaire complète, avec des groupes témoins, l'analyse comparative de résultats en mathématiques et en sciences, et des entretiens réguliers avec les élèves, les enseignants, les Assistants de Vie Scolaire : intitulé, permettra de préciser encore plus les effets réels des « DVP » sur les compétences, l'appropriation des connaissances, les savoirs et le savoir-être de l'élève-sujet.

### Conclusion

« *Nul n'entre ici s'il n'est géomètre* », telle était la célèbre phrase inscrite sur la porte d'entrée de l'Académie d'Athènes, lieu de la naissance de la philosophie occidentale. Un lien historique lie les mathématiques, les sciences et la philosophie. C'est ce lien qu'il nous semble si important de faire à nouveau émerger dans l'école moderne. Certes les « Discussions à visée philosophique », si elles étaient institutionnalisées dès l'école primaire, permettraient de révolutionner l'enseignement de la philosophie et de démocratiser son accès à tous les élèves de l'école républicaine, mais ce que nous plaiderons ici en guise de conclusion s'inscrit bien au-delà de la simple didactique du philosophe puisqu'il s'agit *in fine* de défendre, non pas seulement la tenue régulière de *moments* de réflexion philosophique (intéressants en soi mais déconnectés des autres moments d'apprentissage), mais bien de construire une *école philosophique*, qui développe une approche culturelle et réflexive de *tous* les savoirs, en leur donnant une dynamique du sens et du désir. Nous rejoignons là encore les aspirations d'une anthropologie des savoirs définie par Lévine et Develay : « *Quand on voit à quel point une grande partie du savoir scolaire que nous transmettons est fossilisée, on se plait à penser à ce que pourrait être un enseignement qui saurait faire retour aux sources d'où sont nés les savoirs.(...) Il ne saurait y avoir de pédagogie des disciplines qui ne transporte dans le champ scolaire, sur le mode d'un puissant retour aux sources, la vitalité et les émotions qui ont accompagné la plupart des grandes découvertes* » (2003, p.12).

Les ateliers de philosophie, parce qu'ils contribuent ainsi à relier l'élève à l'humaine condition, parce qu'ils développent des compétences intellectuelles réinvestissables dans l'ensemble des autres champs disciplinaires, participent à la démocratisation scolaire. L'enjeu de ces recherches n'est donc pas seulement didactique mais s'inscrit bien dans une ambitieuse mission politique assumée.

### Bibliographie

BOIMARE S. (2002), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CHIROUTER E. (2008), « L'enfant, la littérature et la philosophie. De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre », *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n°24, pp.43-63.

DANIEL M.-F., LAFORTUNE L. PALLASCIO R., SILKES P. (1996), *Philosopher sur les mathématiques et les Sciences*, Québec, Le loup de Gouttière.

DANIEL M.-F. (2005), *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

DESERT M. (2004), « Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe », *Diversité*, n°138, Paris, SCEREN, CNDP-CRDP, pp.31-37.

ENZNSBERGER H.-M. (1998), *Le démon des maths*, Paris, Seuil.

KANT E. (1776-1787, ed. 1996), *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin.

LAFORTUNE L. (1994), *Des maths au-delà des mythes*, Montréal, CECM.

LEVINE J. & DEVELAY M. (2003), *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, Paris, ESF.

LIPMAN M. (1991), *Thinking in education*, Cambridge, University Press.

MEIRIEU P. (2004), *Faire l'école, faire la classe*, Paris, ESF.

MOSCONI N. (2004), « De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire », *Diversité*, n°138, Paris, SCEREN, CNDP-CRDP, pp.15-21.

NIMIER J. (2006), *Camille a la haine et Léo adore les maths. L'imaginaire dans l'enseignement*, Lyon, Aléas.

NIMIER J. (1976), *Mathématique et affectivité*, Paris, Stock.

TOZZI M. (2002), *La discussion philosophique à l'école primaire*, Paris, Hachette.

#### **Ouvrages cités de littérature de jeunesse**

DUHEME J. (2006), *Les passions Emilie, marquise du Châtelet*, Paris, Gallimard Jeunesse.

DANIEL M.-F., LAFORTUNE L. PALLASCIO R., SILKES P. (1996), *Les aventures mathématiques de Mathilde et David*, Québec, Le loup de Gouttière.

DANIEL M.-F., LAFORTUNE L. PALLASCIO R., SILKES P. (1996), *Rencontre avec le monde des sciences*, Québec, Le loup de Gouttière.

FRIOT B. « Mathématique », *Encore des histoires pressées*, Paris, Milan.

JAY B. (2009), *La caverne de Platon*, Chalon-sur-Saône, Editions du Cheval Vert.

NORDGVIST S. (1998), *Les découvertes de Nick*, Paris, L'école des Loisirs.

YOUNG E. (1995), *Sept souris dans le noir*, Paris, Milan.

LABBE B. & PUECH M. (2000), *Ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas*, Paris, Milan.

LABBE B. & DUPONT-BEURIER P.-F. (2010), *Pour de vrai et pour de faux*, Paris, Milan.



## ***La généralisation des activités à visée philosophique dans l'école, avec les élèves en difficulté : enjeux et projet***

Jean-Charles Pettier<sup>1</sup>

### **Résumé**

*Quels sont les enjeux d'une généralisation scolaire des pratiques à visée philosophique ? Il s'agit dans le présent article de se dégager de la séduction qu'elles exercent pour en examiner philosophiquement fondements et projet politique conséquent. On fournit aux enseignants, par cet examen, des clés pour orienter leur travail de classe. Éthiquement, on identifie mieux dans quelle mesure cette généralisation participe à la construction par le Droit d'une essence humaine. Une éthique du Droit de l'Homme, prenant en compte certaines critiques philosophiques contemporaines (Sartre, Foucaud, Heidegger) qui contestent l'idée d'une essence humaine, fait de la scolarisation de ces pratiques le moyen intellectuel de participer à cette hominité critique qui doit élaborer le droit. L'enfant, futur porteur du projet humain, doit apprendre à se saisir de cette réflexion, politiquement nécessaire dans une démocratie de Droit. Cette réflexion s'appuie sur le développement de sa capacité individuelle de mobiliser une pensée en tension, complexe, abstraite et conceptuelle. On élargit, grâce à l'École, le champ de ses interrogations spontanées, vers une véritable « citoyenneté philosophique ». La généralisation de ces pratiques est porteuse de la réussite d'élèves parfois en difficulté scolaire, examinant philosophiquement les disciplines scolaires, en identifiant mieux la nature et les modalités spécifiques, pour finalement mieux les situer et les intégrer. Par le débat, on véhicule un modèle politique et social qui voudrait, à terme, s'exonérer de la violence communautariste, au profit de l'échange entre les cultures. Ces enjeux font souhaiter le développement d'un projet politique international de généralisation, pour identifier les questions que les acteurs politiques doivent se poser, les moyens d'y répondre.*

Est-il pertinent d'envisager la question d'une généralisation, concernant des pratiques à visée philosophique historiquement si récentes ? Faut-il l'envisager dans le cas spécifique d'élèves déjà marqués par la grande difficulté scolaire, à qui il semblerait *a priori* plus pertinent de proposer des activités simples, concrètes ?

Il ne s'agit pas ici d'exposer les résultats d'une recherche-action, mais de contribuer à la réflexion éthique, politique et éducative sur les enjeux d'une généralisation de ces pratiques dans l'école en général, dans l'école primaire en particulier, et plus spécifiquement encore concernant les élèves les plus en difficulté scolaire du système. Il ne s'agit pas, ici, de répondre à une demande de généralisation, mais de l'anticiper en montrant d'abord que cette demande peut se révéler nécessaire.

Après avoir décrit le contexte politique et scolaire général de cette réflexion sur la généralisation, – un contexte qui pourrait ne pas paraître nécessairement très favorable – on dessinera les quelques enjeux généraux qui font saisir la nécessité d'une telle réflexion. Précisant le propos à partir de deux thèses (Pettier, 2000 et 2008), on en exposera les enjeux éthiques : la généralisation se pose comme conséquence d'une conception de l'Homme comme être spécifiquement en charge d'un projet politique à réaliser, qui en fait l'être du Droit. Une conception à laquelle semble correspondre dès à présent une demande politique et sociale sans

<sup>1</sup> Professeur certifié de philosophie, docteur en sciences de l'éducation et en philosophie, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Créteil / Université de Paris Est Créteil.

doute alimentée par des craintes d'un choc des civilisations, la peur des « fractures » sociales : la philosophie comme réponse idéale aux difficultés du système.

En admettant la pertinence de ces enjeux, on en tirera les conséquences : s'il faut généraliser, on doit adresser au politique les questions qu'il doit se poser pour mettre en œuvre une action porteuse de changements.

## 1. Une réflexion pertinente ? Des éléments contextuels en feraient douter

Parler de généralisation des pratiques à visée philosophique dans la scolarité obligatoire peut prêter à sourire, tant en France qu'en Europe ou dans le monde. En France, on peut penser qu'elles rencontrent l'intérêt d'un public, notamment d'enseignants, toujours plus large, si

l'on admet que le nombre croissant d'articles (Halpern, 2009), livres et manifestations qui en rendent compte, traduit adéquatement cet intérêt. Pour autant, cet intérêt fait-il évoluer les pratiques de classe ? Nulle étude ne l'a mesuré. En Europe, seul le Luxembourg a fait de ces pratiques un élément des programmes de l'école primaire. Dans le monde, enfin, des expériences nombreuses existent (UNESCO, 2007). Elles sont cependant anecdotiques : les praticiens « revendiqués » sont proportionnellement peu nombreux : une rencontre internationale annuelle, soutenue par l'UNESCO à l'occasion de la Journée mondiale de la Philosophie, en témoigne, comme l'existence de revues pour enfants (*Pomme d'api* en France, avec des éditions internationales, *Philéas et autobule* en Belgique) qui lui font une place, proposent des accompagnements pédagogiques aux enseignants pour une exploitation scolaire. L'ensemble touche quelques milliers d'enseignants en Europe, peut-être quelques centaines de milliers dans le monde. Ce bref panorama semblerait de nature à devoir invalider une réflexion sur la généralisation scolaire, au motif que le problème, à tout le moins, ne se poserait pas encore. D'autant si elle devait, par surcroît, second problème, conduire à envisager des pratiques avec tous les élèves, à tous les niveaux, dans toutes les « situations scolaires ». En admettant même que, pour la plupart des élèves, elles puissent compléter adéquatement une formation humaniste, comment envisager qu'elle soit possible d'une part à tous les âges, d'autre part dans toutes les situations scolaires ?

« Viser » la pratique par des élèves en grande difficulté scolaire d'une discipline aussi abstraite que la philosophie, qui prétend s'exercer dans le cadre d'une pensée complexe, serait forcément ridicule. Pourquoi la question se pose-t-elle pourtant ? D'abord, au nom d'un fait : c'est pourtant, souvent, dans ces lieux « improbables » qu'elle est apparue à l'école, tant au États-Unis (Lipman, 1995) qu'en France (Pettier, 2000). Ensuite, nonobstant l'actualité, parce que le problème se pose de droit...

## 2. La nécessité d'une réflexion et ses premiers enjeux

Dire qu'une question ne se pose pas dans l'actualité n'invalide pas qu'elle doive être examinée dans l'absolu.

Deux thèses successives en sciences de l'éducation (Pettier, 2000) puis philosophie (Pettier, 2008) ont permis de clarifier en quoi une pratique scolaire d'activités à visée philosophique devait se situer au cœur du projet scolaire pour tous les élèves, dans une démocratie républicaine. On a pu préciser, au nom d'un droit à la philosophie, les conditions didactiques de l'apprentissage, en caractériser les pratiques avec des adolescents en échec scolaire.

Au nom de quoi revendiquer la présence d'activités à visée philosophique dans l'école ? Avant même d'aborder les enjeux liés à l'éthique du Droit, à l'idéal politique par lequel on prétend le concrétiser, puis à la dynamique des évolutions politiques, on peut en introduction à cette question signaler deux enjeux immédiats. Ils tiennent à la situation de fait : il y a dès à présent des classes où ces activités à visée philosophique se déroulent. Ne pas s'en soucier reviendrait à

accepter d'emblée l'idée que l'on peut, sans dommage pour les élèves ou pour la conception que l'on peut avoir de ce que doit être l'école, introduire dans un cadre scolaire toute nouvelle activité dès lors qu'elle semblerait séduisante, ici teintée d'un humanisme de bon aloi. On ne peut pourtant pas en rester là, au risque finalement que ce qui était désiré un jour ne soit finalement, rejeté le lendemain. *Le premier enjeu de la réflexion est donc d'examiner la pertinence éthique, philosophique, d'une telle revendication.* Pour tenter de se dégager d'éventuelles polémiques si la revendication ne se faisait qu'en posant un nouveau droit (en se contentant par exemple d'affirmer un droit « à la philosophie » ou « au philosophe », sans autre forme de procès), il faut donc examiner le problème en raison.

*Cet examen nécessairement abstrait et conceptuel prend un sens immédiat et concret, avec un enjeu cette fois-ci scolaire : fournir une aide aux pratiques pédagogiques.* S'il permet de construire le sens de la présence de ces activités à l'école, il fournira aussi aux enseignants, en particulier à ceux qui relèvent du secteur d'un enseignement « adapté », une référence peut-être importante, voire essentielle, pour construire et réguler ultérieurement leurs pratiques de classe. Élaborer un enseignement avec des élèves en difficulté scolaire nécessite de leur permettre de construire le(s) sens des apprentissages, de les aider à élaborer ce qui justifie qu'ils s'y confrontent. C'est par ailleurs régulateur de ces pratiques mêmes. L'enseignant pourra hiérarchiser, à partir de l'analyse effectuée, les priorités didactiques de son action. Confronté à des pratiques diverses, il pourra examiner celles qui doivent relever d'un travail scolaire.

Cet examen nécessite de construire un édifice conceptuel, à la base duquel se trouvent les questions du Droit (du Droit *de l'Homme*), pour examiner si, de possibles légitimités, on peut déduire une nécessaire revendication. *Un troisième enjeu de la réflexion est qu'elle peut permettre d'inscrire la généralisation des activités à visée philosophique non seulement comme une revendication légitime au nom du Droit, mais comme une forme « la » forme ? nécessaire de réalisation du Droit. Une légitimité d'autant plus forte qu'elle pourrait apparaître consubstantielle à la pleine réalisation d'une essence humaine.*

Un premier moment de la réflexion consiste à en interroger la pertinence théorique. Ce projet de construire rationnellement le Droit, à partir duquel se pensera la revendication de pratiques à visée philosophique dans l'école, pour tous les élèves, est-il en soi légitime ?

### 3. Enjeux d'une généralisation

#### ■ **Quelle légitimité ? Premier aspect : les enjeux liés à une éthique du Droit de l'Homme**

Le projet d'un fondement rationaliste du Droit ne poserait pas problème si le concept d'Homme n'était pas problématique en soi, contesté philosophiquement par l'existentialisme sartrien (1970) pour qui il n'y a pas d'essence humaine préalable à l'existence, par le structuralisme de M. Foucault pour qui les sciences humaines qui prétendent pouvoir rendre compte de l'homme ne font en réalité qu'en construire une représentation (1990, en particulier p.503), ou par l'analytique existentielle de M. Heidegger qui remet en cause l'humanisme métaphysique, ancré par son langage dans l'Êtant (3<sup>e</sup> édition, 1983, p.65) au détriment de l'Être.

Pour ne pas reproduire les conceptions marquées *a priori* par l'humanisme, et véhiculées couramment par l'emploi des mots « homme », « humanité », « humain », on choisira ici de nommer provisoirement « hominité » tout ce qui semble relever d'une particularité humaine si elle existe. Comparant alors l'hominité au reste des éléments de ce que l'on appelle généralement le monde, puis en focalisant l'analyse comparative à l'animalité, l'hominité semble correspondre à une capacité spécifique de mettre à distance le monde. Cette capacité s'exerce notamment lorsqu'elle (parce qu'elle ?) cherche à se caractériser elle-même, dans un mouvement de réflexion permanent. Cela la conduit à faire évoluer la façon dont elle se pense et le rapport

qu'entretient chacun avec les autres et le monde. Jean Itard en montrant que l'enfant sauvage peut être placé dans le cadre d'une humanité éducable, conduit par exemple à faire évoluer la représentation que l'humanité a d'elle-même. À terme, elle s'identifiera comme « une », avec des droits. Cette identification qu'elle fait d'elle-même ne la conduit pas pourtant à se privilégier comme unique détentrice de droits. Ce qu'elle appelle l'animalité, le vivant, le monde sont pour elle les sources d'une réflexion sur le droit : faut-il, ou pas, considérer que l'animalité, voire le vivant en général, a finalement aussi des droits ? S'agit-il des mêmes droits, avec la même ampleur, que ceux qu'elle revendique pour elle-même ? Ces questions complexes trouvent une proposition de solution qui est spécifique à l'humanité et au fondement de son Droit particulier de survivre : son existence conditionne la seule possibilité qu'un Droit de toutes les autres espèces existe et que les questions de droit se posent. Autrement dit, s'il est légitime qu'un examen rationnel du Droit ait lieu, il est alors légitime dans ce même mouvement de poser que l'humanité, seule espèce capable de mettre à distance le monde pour poser le droit, a par cette action le droit de survivre.

Le Droit de l'Homme ne résulte donc pas simplement d'une affirmation, mais plutôt d'une construction problématique, toujours en examen. Participer à cette mise à distance problématisée que seule l'humanité peut effectuer, c'est d'une certaine façon pouvoir revendiquer que l'on en est membre. Or, cela demande d'être capable de saisir des problématiques philosophiques complexes auxquelles on se réfère. Cela ne va pas nécessairement de soi, ce que le long cheminement historique pour parvenir à l'idée de droits de l'homme nous rappelle. *Un nouvel enjeu d'une revendication pour généraliser les pratiques à visée philosophique dans l'école serait de fournir à chacun, y compris (et surtout pour...) les plus en difficulté, les moyens intellectuels de participer à cette humanité en réflexion philosophique sur elle-même, qui élabore le Droit.*

Ce n'est sans doute pas suffisant : si l'humanité a, de droit, nécessité de subsister, deux autres dimensions paraissent permettre de l'identifier et relèvent également de son droit, car elles participent de sa possibilité de se construire. D'une part, c'est une espèce où les liens (familiaux, sociaux, politiques et culturels) sont prévalents. Constructeurs d'identités individuelles et collectives, ils peuvent se révéler libérateurs, mais potentiellement sclérosants. Ils sont porteurs de tensions entre chaque individu et l'espèce ou les groupes qui la composent, en tant qu'individu susceptible de s'en détacher. D'autre part, elle peut effectuer des choix différents, d'où la diversité entre chacun de ses membres.

Synthétiquement, l'humanité se révèle comme l'espèce qui spécifiquement, par sa capacité de mise à distance, peut construire l'idée du Droit et la mettre en œuvre. Elle peut se penser selon trois dimensions : la subsistance, le lien, le choix.

Or, ces trois dimensions sont tensionnelles : la possibilité d'exercer certains choix peut conduire à condamner la subsistance quand, à l'inverse, le souci de subsister ou de privilégier le lien pourrait conduire à empêcher tout choix. Donner la possibilité à l'humanité de s'identifier comme « une » humanité reviendra donc à lui permettre de construire un projet qui concrétisera ces dimensions, chercher un équilibre entre elles pour, au moins momentanément, atténuer les tensions qui les traversent. L'enfant, « adulte en devenir », incarne l'idée de ce projet. Trop faible pour développer spontanément ces trois dimensions, il n'en sera capable que si son environnement s'organise pour le lui permettre. Vouloir le Droit de l'Homme revient à tenter de mettre en place un projet politique dont l'enfant sera la référence éthique, pour lui permettre de développer les trois dimensions de l'humanité, et à devenir plus tard un citoyen en charge d'un projet politique du Droit. *L'enjeu d'une généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école serait alors de lui donner les moyens intellectuels de s'identifier comme membre d'une humanité « en tension », qui doit élaborer le Droit comme un projet politique.*

Vouloir traduire politiquement le Droit est un objectif volontariste, dont une première étape nécessaire passe par l'éducation de tous. L'école en constitue le seul lieu possible, avec le souci de permettre effectivement à chacun de se construire selon ces dimensions. *L'enjeu est alors politique : c'est le moyen pour une démocratie d'indiquer qu'elle se place dans la perspective de*



*la construction du Droit.* L'affirmation sera d'autant plus forte que l'école développera sa réflexion pour le permettre à destination des élèves les plus en difficulté du système, avec l'objectif que tous puissent y arriver.

Le projet du Droit, par sa nature spécifique, est en soi porteur d'enjeux politiques d'une généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école.

■ ***Quelle légitimité ? Deuxième aspect :  
les enjeux liés à un système politique se fondant sur le Droit de l'Homme***

Vouloir traduire politiquement le Droit implique d'en exprimer la nature propre : préserver les trois dimensions qui caractérisent l'humanité et sauvegarder leurs relations tensionnelles, sans penser que l'on pourrait définitivement résoudre ces tensions. C'est là une problématique doublement philosophique : par la nature des problèmes posés (examiner si l'homme a une nature, examiner si elle doit et peut se traduire dans le politique) ; par les conditions de l'examen : exercer une pensée problématisante, capable d'examiner et de préserver des tensions. Un système politique du Droit aura ceci de particulier qu'il s'inscrira, pour déterminer sa nature propre et les conditions de l'action politique, dans cette logique de l'examen critique et problématisant par chacun, au contraire d'autres systèmes qui s'inscrivent dans la transmission d'un ordre politique posé comme définitivement établi. Un système du Droit s'appuie sur un individu capable de mobiliser intellectuellement une pensée « philosophique » le concernant, et d'agir en son nom. Il appelle un « citoyen philosophe » qu'il s'agit d'éduquer. *La généralisation des activités à visée philosophique dans l'école se pose comme une condition nécessaire pour que chacun puisse progressivement apprendre à développer la pensée nécessaire pour se penser et agir, tant sur le fond, en construisant ses problématiques, que sur la forme, en étant capable d'identifier et préserver des tensions.* Chacun en est-il capable spontanément ? Si certains élèves éprouvent des difficultés particulières dans cet apprentissage, la nécessité politique impliquera de tenter de développer, au plus qu'il est possible, des modalités didactiques adaptées.

Mais il n'y a pas seulement tension, et nécessité d'examen, entre les trois dimensions de ce qu'est l'humanité. Par nature, le politique est traversé par d'autres tensions qu'un tel système doit prendre en compte. Par exemple, 1/ la volonté politique inscrit son action dans un monde qui est « hors » politique, avec lequel elle se confronte. Elle veut l'organiser tout en en étant dépendante, du point de vue des ressources qu'il est susceptible ou non de lui fournir, qui ne dépendent pas simplement de sa volonté et de sa capacité de produire. Tension entre le politique et le « hors politique ». Un système politique du Droit de l'Homme doit alors permettre à chacun, pour qu'il fasse des choix éclairés, de saisir la complexité des relations entre l'Homme et son environnement, de construire le Droit, mais d'en saisir les limites. 2/ Le politique prétend organiser le concret, permettre l'action réelle des hommes et de l'Homme, et se justifie en partie par sa capacité de le prendre en compte. Pourtant, il exprime par-là des références fortes à un imaginaire, à une idéologie, qui peut à la fois tronquer la réalité (donc empêcher la possibilité d'un choix éclairé), mais également favoriser l'action en constituant une référence permettant de réguler l'action commune. Un système politique du Droit de l'Homme, s'il est lui-même porteur d'un imaginaire et d'une idéologie, doit à la fois les préserver pour permettre l'action commune, tout en permettant de les identifier pour ne pas s'y enfermer. 3/ La volonté politique doit, pour s'exercer, pouvoir se conscientiser. Or, elle est traversée par des phénomènes inconscients, tant au niveau de chaque individu lorsqu'il l'exerce, qu'au niveau plus collectif de références communes, par exemple culturelles, qui le laissent penser que son point de vue est nécessairement universel. Permettre à chacun de construire des choix éclairés et/ou de respecter d'autres choix que les siens ne doit pourtant pas laisser penser que tout choix est par nature respectable. Il s'agit de problématiser et complexifier l'idée même de « choix », d'en identifier des limites possibles en société. 4/ Un système politique du Droit de l'Homme s'inscrit dans la logique d'un examen rationnel par l'Homme de lui-même, et dans la volonté également rationnelle de se forger un projet qui lui permette d'exprimer ce qu'il est. Cette volonté de rationalisation doit pourtant prendre en compte une dimension affective et irrationnelle dont de nombreux choix rendent compte. Cette dimension doit subsister tout en étant identifiée pour ne



pas être sclérosante. 5/ Un projet politique du Droit de l'Homme veut, au présent, organiser le futur. Il ne peut pourtant pas, sans se nier, s'exonérer d'un passé à partir duquel peuvent se construire les choix possibles. Comment permettre de prendre en compte ce passé sans risquer de s'y enfermer ?

Une fois ces tensions identifiées, il paraît logique de penser qu'un système politique du Droit ne peut pas prétendre définitivement trancher entre elles sans se nier. Elles constituent des dimensions du projet politique que la référence au Droit implique de permettre à chacun de prendre en compte. *Pour que système existe, l'enjeu de la généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école est d'éduquer progressivement à l'abstrait, au complexe, au problématique, pour permettre à terme d'exercer ce que l'on pourrait dénommer une « citoyenneté philosophique ».* Cette politique éducative de la complexité trouve un écho dans la volonté de l'UNESCO de solliciter et promouvoir la pensée d'E. Morin (1999) en matière d'éducation.

Dernier point à souligner : un système politique du Droit fait de sa propre détermination l'un des objets de son action, tant en nature (répondre aux questions : quels doivent être ses objets ? Quels objets en sont exclus ?) qu'en portée (pour examiner les limites de son intervention par rapport à ces objets). L'éducation critique du « citoyen philosophe » concernera alors non seulement les objets de savoir d'une citoyenneté classique, mais l'éventail le plus large possible des questions que la philosophie adresse au monde, grâce auxquelles il pourra construire nature et limites de la citoyenneté. *L'objet d'une généralisation des pratiques à visée philosophique est d'élargir le champ conceptuel des interrogations spontanées de chacun tout en lui permettant d'en élaborer des traductions dans le quotidien d'une citoyenneté, avec comme enjeu la construction du système et de ses bornes.*

Ce système politique fait explicitement du Droit son idéologie de référence, son idéal régulateur. Le Droit est posé comme étant une idée universelle abstraite, en constitution permanente, qui fonde la nécessité du politique, et au nom de laquelle chacun (et chaque groupe dans l'organisation politique) doit alors penser son rapport avec les autres. L'idée peut paraître bien loin de notre propre réalité politique et scolaire. Pourtant, comme on a pu précédemment le constater, elle trouve des échos dans notre actualité : la progression avérée de la prise en compte internationale des droits de l'homme et de l'enfant, la création de conventions internationales que de plus en plus d'États s'engagent à respecter.

Il s'agit donc, dans l'idée générale du politique, d'être capable de penser le concept abstrait du Droit et de devenir capable de saisir en quoi une idée aussi abstraite peut pourtant guider l'action quotidienne et le rapport avec les autres. L'apprentissage nécessaire pour y parvenir, dans la logique des idées précédemment exposées, ne peut s'universaliser qu'à l'école. Cet apprentissage se compliquera d'autant que l'on aurait affaire à des élèves en difficulté à l'école, pour qui l'apprentissage de l'abstraction conceptuelle est parfois complexe, qui peuvent ne pas faire le lien entre la théorie et la pratique, n'opérationnaliseraient pas les savoirs construits. L'enjeu scolaire sera alors de trouver les moyens didactiques d'un apprentissage philosophique adapté. Une question se pose, question à laquelle on n'a pas encore fourni d'éléments « scientifiques » de réponse : la possibilité donnée à ces élèves d'examiner des problématiques philosophiques, si elle s'exerce à l'égard des savoirs scolaires, est-elle susceptible de dynamiser leurs apprentissages vers un progrès scolaire et la possibilité de mieux affronter le complexe ? *Si c'était le cas, on aurait alors là un double enjeu significatif spécifique : la réussite scolaire, la possibilité d'exercer une citoyenneté pleine, entière.*

Ce système politique s'appuie sur le Droit, en charge de permettre la réalisation d'une certaine conception de l'individu. Cette même conception fournit des indications générales concernant l'idéal de référence de l'organisation politique conséquente, avec de nouveaux enjeux proprement politiques.

Un système politique cherchant à correspondre au Droit se fonde dans la possibilité donnée aux individus de s'organiser ensemble pour déterminer la façon dont ils vont permettre aux trois dimensions de l'humanité de se développer et s'équilibrer. Le politique semble alors devoir se constituer dans, par ce débat. L'organisation politique se pose dans ce cas comme un système de débats dont certains porteront sur l'examen critique de principes du Droit et de leur traduction politique. C'est l'un des fondements d'un État de Droit, un État qui prétend fonder dans le Droit son action. D'où son souci de se donner à voir, s'examiner critiqueusement et évoluer pour s'y conformer toujours davantage. Il s'agit de développer chez chacun les capacités d'intervenir dans ce débat, d'être capable d'y construire une pensée aux dimensions pour une part philosophique, de participer à la construction d'une pensée critique collective, d'en déduire des modalités d'action. *L'enjeu d'une généralisation des pratiques à visée philosophique n'est donc pas seulement l'habitude et la capacité de philosopher, mais de le faire pour en adoptant la forme du débat, de l'échange critique.* Sans qu'on s'y limite, la forme pédagogique du débat, n'est donc pas anodine en ce qui concerne les activités à visée philosophique. Elle fait directement écho aux perspectives du socioconstructivisme et à certaines pratiques pédagogiques préexistantes, comme les pédagogies coopérative et institutionnelle.

### ■ **Quelle légitimité ? Troisième aspect : les enjeux liés à une demande politique et sociale**

Les activités à visée philosophique ne rencontreraient sans doute pas l'intérêt des « politiques », des professionnels de l'enseignement ou du grand public si elles ne semblaient pas susceptibles de répondre à des demandes d'ordre divers.

Internationalement, l'UNESCO, à la suite du rapport *La philosophie Une école de la liberté* (2007) veut les promouvoir comme source de cette éducation à la liberté qu'elle vise. Dans ce but, elle commence à organiser des réunions internationales entre États où la généralisation scolaire de ces pratiques est mise en avant, dans le cadre de propositions pour un projet de développement (on y reviendra). Un précédent rapport établi par R.-P. Droit (1995) faisait le lien entre le développement des démocraties et celui de la philosophie, notamment par sa présence comme discipline d'enseignement. *L'enjeu concret d'une généralisation est donc bien, dans l'esprit de ces deux rapports, de favoriser l'exercice de la liberté intellectuelle chez tous les individus, pour permettre à un modèle politique démocratique de s'ancrer dans chaque État.*

Concrètement, toujours, on constate que, même si cela peut connaître des aléas dus par exemple aux changements de majorité politique dans l'un ou l'autre État, la référence aux droits de l'homme est une part non négligeable de la politique européenne. La cour européenne de Strasbourg, dont les décisions s'imposent aux États, est en charge de statuer relativement au respect des droits de l'homme dans les différents États de l'Union européenne. La France admet sa juridiction depuis 1982, d'autant que, depuis 1971, la place donnée aux droits de l'homme par la Constitution y a été précisée. Ils sont désormais identifiés comme des principes de constitutionnalité : une loi qui n'y ferait pas référence est, de fait, anticonstitutionnelle. Il s'agit, en toute logique, de permettre à chacun de les connaître, au nom d'un principe fondamental du Droit : « *nul n'est censé ignorer la loi* ». On pourrait alors légitimement revendiquer une éducation au Droit. Serait-elle pourtant suffisante ? Les droits de l'homme se présentent sous la forme de déclarations posant une liste de droits qui, le temps passant, augmente, justifiant d'autant le réquisitoire que M. Villey (3<sup>e</sup> édition, 1998, p.7) leur oppose : ils permettraient de soutenir des revendications divergentes, leur nombre présente le risque d'incohérence. Ils seraient finalement impraticables : « *...des juristes chargés de l'enseignement du cours des libertés publiques ou de droit international confiaient ne pas avoir réussi à trouver aux Déclarations des Droits de l'homme un sens praticable* » (p.7). J.-J. Wunenburger (2002, p.173) s'interroge : « *Ne finissent-ils pas inéluctablement par se contredire ?* »

Cette nature problématique peut-elle être ignorée du citoyen ? Il risquera si c'est le cas de « .... ne voir dans les droits humains que les droits de l'individu, délié de toute appartenance et de toute obligation envers le corps social » (Perrin, 2003, p.87). Pour pallier ce risque, c'est alors

proprement à un questionnement permettant de les problématiser et de leur donner sens qu'il faudra éduquer. Avec l'enjeu concret de permettre à chacun de vivre, agir et être en mesure d'assumer les responsabilités du citoyen dont celle d'examiner la politique de l'État, dans une démocratie qui de fait concrètement s'y réfère.

Il n'est peut-être pas indifférent à la réflexion que le développement des activités à visée philosophique dans l'école s'effectue dans un double contexte social. D'une part, celui d'une crainte quant à la capacité qu'aurait encore chaque société de proposer un modèle suffisamment intégrateur ; d'autre part, à l'arrière plan depuis les attentats de 2001 aux États-Unis, la crainte du choc des civilisations selon l'expression de S. Huntington entrée dans le langage courant. Prolongeant ces craintes, dans la société française, on trouvera la peur d'une « fracture sociale ». *L'enjeu de ces activités deviendrait alors de permettre l'apprentissage du débat d'idées, de l'échange entre les communautés, voire (ce pourrait être une perspective française), le dépassement des communautarismes, au profit d'un idéal républicain. Il prendrait le sens du dépassement des sectarismes culturels mais également, dans le cadre de l'école républicaine, du dépassement d'un sectarisme économique, au profit d'une réflexion sur le bien commun.* Une perspective relationnelle dans laquelle semble s'inscrire le philosophe américain M. Lipman, dans la lignée du pragmatisme de J. Dewey (Daniel, 1997), une référence internationale de la philosophie pour enfants : « *Ce qu'offre la communauté de recherche, c'est un noyau qui reflète et annonce en même temps une société faite de communautés participatives une société qui soit une communauté de communautés* » (Lipman, 1995, p 294).

*Fracture sociale, déchirements intercommunautaires, autant d'occasions de violence : l'enjeu d'une généralisation des pratiques à visée philosophique deviendrait alors de permettre à terme de les prévenir ou de les dépasser.* Le programme « DAPHNE 4 Atouts » de la Commission européenne s'intéressait précisément à cette relation entre ces activités et la prévention de la violence. La préoccupation est bien présente, au moins dans l'esprit de hauts responsables institutionnels, lorsque l'on promeut ces activités.

Il s'agit là d'enjeux généraux, qui concernent les élèves en difficultés comme les autres. Mais certains de ces enjeux leur sont ici aussi plus particuliers. Certains enseignants font en effet de ces pratiques un moyen intéressant pour tenter de réintégrer les élèves dans des dynamiques d'apprentissage. Dans la logique du travail de remédiation cognitive promu dans l'enseignement spécialisé au début des années quatre-vingt dix, par exemple par le biais du développement du Programme d'Enrichissement Instrumental de R. Feuerstein, l'idée de permettre à l'élève de s'interroger sur son apprentissage pour lui permettre de mieux apprendre, par une clarté cognitive accrue, était acquise. On le conduisait à formuler et examiner critiqueusement des principes de travail, dits « Principes De Généralisation » (PDG). Pourquoi ne pas alors élargir les perspectives : donner une dimension philosophique à cet examen critique, en plus de répondre à un droit à la philosophie, serait-il de nature à faciliter la dynamisation et l'ampleur de l'apprentissage ? Autre source d'intérêt : ce travail est essentiellement de nature langagière, et consiste par l'examen collectif à préciser des problématiques, à clarifier des concepts, à développer des arguments. Autant d'éléments qui font écho aux connaissances fournies par la psychologie cognitive faisant du langage une source essentielle de la structuration de la pensée (Vygotski, 1985), posant son emploi dans le cadre d'un développement « spiralaire » de l'intelligence passant par la sollicitation langagière de l'apprenant (Bruner, 1987), insistant sur le rôle de la médiation sociale et du conflit sociocognitif pour l'apprentissage (Perret-Clermont, Nicolet, 2002).

Les enjeux d'une généralisation des pratiques à visée philosophique sont multiples. Certains sont généraux, concernant de la même façon tous les élèves, d'autres paraissant plus spécifiques aux élèves en grande difficulté scolaire. Tous n'ont peut-être pas le même degré de pertinence. Avoir comme l'UNESCO la volonté politique de favoriser un projet de développement vers la généralisation scolaire de ces pratiques ne peut donc pas simplement tenter de les faire figurer dans des programmes. Cela implique d'abord d'encourager les États à se poser des questions pertinentes à leur propos, pour progressivement envisager alors leur introduction scolaire. Quelles sont ces questions ?

#### 4. Généraliser : éléments pour un projet politique international de développement

Une politique de généralisation des pratiques à visée philosophique implique deux choses : identifier *a priori* les questions que la perspective d'une telle politique fait surgir pour les acteurs concernés et identifier les réponses à ces questions et/ou les moyens de les construire. Synthétiquement, que concernent-elles ? :

- la définition : comment définir et identifier les pratiques philosophiques avec les enfants : toutes les pratiques revendiquant l'appellation « philosophique » correspondent-elles, du point de vue de leurs objectifs, de leurs référents éthiques et théoriques, de leurs traductions dans la pratique et de leur impact, aux exigences de la démarche logique et argumentative de la pensée philosophique ?
- le « public » ciblé : à destination de quel public estime-t-on judicieux de généraliser ces pratiques (petite enfance, enfance, adolescence) ?
- la progressivité : faut-il envisager l'étude et la mise en place d'une progressivité dans le cursus de l'enseignement primaire ?

Reste alors à déterminer des modalités d'une mise en place progressive d'une telle généralisation, d'où :

- l'intensité de la généralisation : une généralisation consiste-t-elle à assurer aux pratiques philosophiques avec les enfants une présence dans l'école ? Une présence dans les programmes ? À un moment ou un autre de la scolarité ? À tous les niveaux de la scolarité ?
- la formation : comment favoriser la formation des acteurs de terrain à cette pratique ?
- le développement des ressources éducatives : comment permettre aux recherches de se diffuser et se traduire en supports concrets utilisables dans les classes par tous les acteurs de terrain en charge d'enseignement ?
- l'exemplarité des pratiques : est-il envisageable et souhaitable de recenser les pratiques actuellement expérimentées, afin de vérifier à l'échelle d'une région, si elles sont pertinentes scolairement et pédagogiquement pour répondre à l'objectif d'une généralisation ?
- la spécificité culturelle : toutes les pratiques à visée philosophique correspondent-elles à la situation particulière de telle ou telle culture, de tel ou tel État, de tel ou tel système scolaire particulier ?
- le recueil et l'actualisation des informations : comment permettre internationalement et nationalement – avec des coordinations entre les deux niveaux – de développer l'analyse, la compréhension, l'évaluation, ainsi que l'évolution et l'éventuel renouvellement des pratiques existantes (en particulier en sollicitant, accueillant et développant des initiatives « locales ») ?
- la sensibilisation : comment sensibiliser les différents « publics » – les « peuples », les parents, les acteurs des systèmes éducatifs dont les enseignants – à la nécessité de ces nouvelles pratiques ?
- l'organisation : sur quelles structures s'appuyer internationalement et nationalement – avec des coordinations entre les deux niveaux – pour développer la mise en œuvre que l'objectif de généralisation implique ?
- les étapes de la généralisation : quelles étapes organisées hiérarchiquement et chronologiquement proposer aux acteurs pour atteindre l'objectif de la généralisation ?
- l'évaluation de ces étapes : de quels moyens (structures, supports, critères d'analyse) se doter pour évaluer l'impact, à chaque étape, de la politique engagée ?



## En conclusion

Tenter de permettre aux États de construire des réponses à ces questions, pour répondre aux enjeux posés, est un projet d'autant plus ambitieux qu'il s'exonérera des séductions trop faciles. La variété et l'ampleur des enjeux dont un tel projet est porteur en font le vecteur d'un humanisme alors renouvelé. Au service d'une organisation autre que simplement économique d'un monde, il peut permettre à chacun, même les plus en difficulté d'entre tous, d'y avoir une place digne. La généralisation des pratiques à visée philosophique en milieu scolaire en est la condition nécessaire.

## Bibliographie

BRUNER J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, coll. R. Watson, trad. J. Piveteau & J. Chambert, Paris, Retz.

DANIEL M.-F. (1997), *La philosophie et les enfants Les modèles de Lipman et Dewey*, Bruxelles, De Boeck et Belin.

DROIT R.-P. (1995), *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO* (préface de F. MAYOR), Paris, LGF-Le livre de poche.

FOUCAULT M. (1990), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, France Loisirs.

HALPERN C. (2009), « La philosophie avec les enfants », *Sciences Humaines*, n°207, pp.26-27.

HEIDEGGER M. (3<sup>e</sup> édition, 1983), *Lettre sur l'humanisme*, trad. R. Munier, Paris, Aubier Montaigne.

LIPMAN M. (1995), *À l'école de la pensée*, trad. N. Decostre, Bruxelles, De Boeck Université.

MORIN E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

PERRET-CLERMONT A.-N. & NICOLET M. (2002), *Interagir et connaître Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Paris, L'Harmattan.

PERRIN A. (2003), « Comment initier les enfants à la complexité des droits de l'homme ? », *L'éducation civique Une dominante transversale*, Créteil, SCEREN/CRDP.

PETTER J.-C. (2000), *La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité ?*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg 2 - Marc Bloch.

PETTER J.-C. (2008), *Vers la démocratie républicaine : un nouveau citoyen à éduquer ? Les activités à visée philosophique au cœur du projet scolaire*, Thèse de philosophie, Université de Strasbourg 2 - Marc Bloch.

PETTER J.-C. (2009), « Vers la généralisation des pratiques à visée philosophique dans l'école : la nécessité d'un projet de développement », 9<sup>e</sup> rencontres sur les nouvelles pratiques philosophiques *Si l'on philosophait autrement ?*, Philolab et l'IUFM de Créteil, Paris, UNESCO, 18 et 19 novembre 2009.

SARTRE J.-P. (1970), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel.

UNESCO (2007), *La philosophie : une école de la liberté*, Paris, UNESCO.

VYGOTSKI L.-S. (2<sup>e</sup> édition, 1985), *Pensée et langage*, trad. F. Seve, Paris, Messidor/éditions sociales.

VILLEY M. (3<sup>e</sup> édition, 1998), *Le droit et les droits de l'homme*, Paris, Presses Universitaires de France.

WUNENBURGER J.-J. (2002), *Une utopie de la raison. Essai sur la politique moderne*, Paris, La table ronde.



# L'éducation populaire et coopérative à l'épreuve du philosopher

Sylvain Connac<sup>1</sup>

## Résumé

*L'étude présentée consiste à interroger, dans un contexte d'éducation prioritaire d'école élémentaire, l'influence réciproque entre les discussions à visée philosophique et la structure des classes coopératives. Des classes expérimentant la philosophie au sein d'un vaste programme, ont organisé chaque semaine des échanges discursifs de forme démocratique autour de questions soulevées par les enfants et traitées par l'intermédiaire de contraintes philosophiques particulières. L'étude a permis le suivi de certains élèves pour recueillir leur avis. Une analyse qualitative des scripts de discussions a permis de caractériser l'évolution des interventions des élèves du point de vue des progrès à conceptualiser. L'étude, appuyée aussi sur des entretiens avec des spécialistes et les enseignants, permet de lever quelques craintes quant à une éventuelle caducité de l'introduction des DVP en contexte de pédagogie coopérative. Les savoir-faire acquis par les enseignants en classe coopérative contribuent à mieux gérer les dispositifs des DVP, même si a priori il faut plus d'une année pour que tous les élèves en tirent profit. Le cadre de l'étude, menée en Zones d'Education Prioritaire (ZEP) restreint cependant les résultats à ce contexte d'enseignement spécifique.*

De nombreuses recherches ont approfondi le champ conceptuel des pédagogies coopératives. Nombreuses sont celles aussi qui, aujourd'hui, promeuvent la pratique de la philosophie ailleurs qu'en classe terminale. En revanche, très peu de travaux se sont intéressés au rapprochement entre ces deux formes éducatives, encore moins dans un contexte d'éducation prioritaire avec des enfants issus d'une culture autre que française. Il était donc intéressant d'explorer ce rapprochement. Selon cette optique, l'étude que nous présentons se déroule dans le contexte particulier de deux écoles élémentaires d'un quartier populaire de la ville de Montpellier<sup>2</sup> qui accueillent près de 400 enfants. Ces écoles fonctionnent selon des projets pédagogiques particuliers puisqu'ils s'appuient sur les pédagogies coopératives et tendent, par l'institutionnalisation des classes, à faire de la coopération, de la libre expression et une prise en compte de l'hétérogénéité des facteurs d'apprentissages. De plus, au fil de cette recherche, plusieurs classes ont pratiqué sur quelques années des discussions à visée philosophique de manière fréquente.

## 1. Fondements et méthodologie de l'étude : l'inscription dans un vaste programme situé en ZEP

Cette étude s'intègre dans une vaste entreprise de recherche qui vise à étudier l'enseignement /apprentissage en contexte d'éducation prioritaire. L'ensemble des acteurs s'intéresse à la tension entre une organisation pédagogique basée sur la

coopération et l'acte du philosopher. Nous convoquerons pour cette raison à la fois des travaux autour des concepts de coopération scolaire, notamment ceux qui émanent du Mouvement Freinet et des équipes de pédagogies institutionnelles, et ceux relevant davantage des théories concernant l'acte du philosopher avec des enfants (Tozzi, 2006). Ces recherches représentent

<sup>1</sup> Chargé de cours et docteur en sciences de l'éducation, Centre de Recherches sur la Formation, l'Éducation et l'Enseignement (CERFEE), Université Montpellier III.

<sup>2</sup> Circonscription Montpellier Ouest.

une plate-forme de réflexion à partir de laquelle les enseignants des écoles observées se sont appuyés pour bâtir et mettre en œuvre leur projet pédagogique.

De par la spécificité de ce contexte, il est question de s'intéresser aux enfants scolarisés dans des écoles inscrites en Zones d'Education Prioritaire, majoritairement issus de familles maghrébines, la plupart du temps en situation financière délicate. Face à l'ampleur de l'entreprise, nous avons choisi de restreindre notre champ de réflexion à une étude plus limitée et bien précise : celle-ci se propose d'observer la mise en relation entre les pédagogies coopératives et philosophie avec des enfants. Nous n'aborderons pas ici la question de l'interculturalité (Abdallah Pretceille, 1996).

### ■ ***La démarche d'une pédagogie coopérative***

Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe. Nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative. (Connac, 2009, p.22) Nous étayons cette conceptualisation par les travaux sur l'entraide menés par Marchive (1995) qui identifie trois statuts :

1. une entraide nommée institutionnalisée qui a une place centrale par le fonctionnement. La structure mise en place est nécessaire. Cette entraide est située au niveau de la pédagogie institutionnelle ;
2. une entraide reconnue mais ponctuelle qu'il situe au niveau de la pédagogie Freinet. Cette entraide a une importance réelle et est encouragée par l'enseignant. Elle est considérée comme nécessaire, mais n'est ni systématique, ni institutionnalisée. Elle est provoquée par les formes de travail : travail individualisé, travail en groupe, mise en place de projets, organisation coopérative de la classe ;
3. une entraide ignorée, sauvage, caractéristique des classes pratiquant la « pédagogie classique ». l'entraide n'est pas absente, mais n'est pas reconnue. Elle est ignorée ou interdite mais existe de fait dans les pratiques d'imitation, de copiage... souvent dénoncées par l'enseignant et les élèves.

Dans ce cadre, la coopération repose sur les principes de réciprocité et de solidarité, elle se situe clairement dans le cadre d'une éducation sociale et morale à la solidarité. Elle est centrée sur la fonction éducative et relationnelle, soit sur la dimension sociale des interactions entre les élèves.

### ■ ***Les caractéristiques d'une école à pédagogie coopérative***

La récente recherche de l'équipe Théodile pilotée par Reuter (2007) dispose d'éléments d'analyse permettant une caractérisation fine d'une école à pédagogie coopérative. Cette caractérisation concerne l'école, l'élève et le maître.

L'école est centrée sur les apprentissages et fait l'objet d'un travail d'institutionnalisation. Elle est constituée comme une société ; cette société s'appuie sur un idéal démocratique, avec une culture commune et ne vit pas en autarcie.

L'activité des élèves est guidée par plusieurs principes opératoires : tout enfant peut apprendre, pourvu que le milieu soit favorable. L'enfant est à construire comme sujet apprenant ; c'est l'élève qui apprend, principalement à partir de ses questionnements. Il apprend en faisant, tout en se distanciant du faire, au travers d'une multiplicité de rôles, en expérimentant différentes formes de pensée, parce qu'il est sécurisé et parce qu'il peut se situer dans une histoire.

Quant à elle, la part du maître est déterminée par les attributs suivants : chacun a sa place mais avec un maximum de coopération, le dispositif pédagogique est susceptible de subir des modifications, il est stable mais ouvert à l'imprévu, l'enseignant est garant des apprentissages,

de la sécurité, du fonctionnement des dispositifs, des règles élaborées collectivement, c'est un adjuvant (construction et gestion de l'architecture de la classe, stations fréquentes au bureau où il accueille les demandes, renvois individualisés, attention aux cheminements collectifs et aux parcours de chacun), ainsi qu'un équilibriste en perpétuelle gestion des tensions qui peuvent apparaître au sein du dispositif.

### ■ *L'acte du philosophe*

Depuis un peu plus de dix ans en France, l'enseignement unique de la philosophie en classe terminale est remis en question et certains l'envisagent même dès le plus jeune âge, sous forme de discussions au cours desquelles les exigences du philosophe sont suscitées. Elles sont apparues en France par l'intermédiaire de la dynamique des cafés philosophiques, se sont disséminées via publications et colloques nationaux et internationaux de chercheurs et praticiens (Tozzi, 2005).<sup>3</sup>

Les travaux de M. Tozzi proposent une définition didactique de l'acte philosophique, le philosophe : « *Tenter d'articuler, sur des notions et des questions posant problème à la condition humaine, dans l'unité et le mouvement d'une pensée impliquée, des processus de problématisation de ces notions et questions ; de conceptualisation de ces notions, à partir notamment de distinctions conceptuelles ; et d'argumentation rationnelle d'objections et de thèses, pour chercher une réponse à ces problèmes.*<sup>4</sup> » (Tozzi, 2003, p.5) Nous entendrons, dans cette ligne théorique, le philosophe comme une articulation personnelle et réfléchie de trois processus de pensée : conceptualiser, argumenter et problématiser. Pris isolément, ces trois processus de pensée se présentent ainsi :

1. Conceptualiser, c'est tenter de définir les termes que l'on utilise ou auxquels on se réfère afin d'en préciser le ou les sens et de minimiser les écarts d'interprétation. Conceptualiser, c'est définir les mots qui expriment les notions, en repérer les champs d'application, définir une notion par les attributs de son concept et redéfinir un terme après mise en question de sa représentation initiale. Avec des enfants, nous expliquons qu'il s'agit de demander ou donner des définitions aux mots importants que l'on emploie dans la discussion.
2. Problématiser, c'est rechercher et formuler ce qui crée le doute dans les affirmations développées, tenter de présenter la ou les questions à la source des interrogations. Problématiser, c'est rendre problématique, par le soupçon et le doute, une affirmation, une proposition, une conception en interrogeant son évidence, en mettant en question sa validité. C'est se demander si ce qui est dit est vrai. Avec des enfants, problématiser correspondra à poser ou se poser des questions qui n'ont pas forcément une seule réponse.
3. Argumenter, c'est expliciter par la raison ce qui prouve la véracité ou l'inexactitude des thèses défendues ou apportées, rechercher l'universalité. L'argumentation est soit questionnante, elle met alors en doute les opinions et les définitions, soit probatoire et présente en ce cas les raisons fondatrices d'une réponse aux problèmes soulevés, par l'affirmation ou la négation, l'accord ou le désaccord. Nous expliquons aux enfants cette exigence intellectuelle en demandant de dire pourquoi on pense ce que l'on dit et d'indiquer les raisons qui nous font penser qu'on est dans le vrai.

C'est un fait que philosopher consiste non pas seulement à se référer linéairement à chacune de ces exigences mais les entendre de manière systémique, c'est-à-dire en perpétuelle interdépendance mutuelle. « *Pour conceptualiser une notion, il faut problématiser sa représentation donc argumenter son doute.* » (Tozzi, 1996, p.144)

<sup>3</sup> TOZZI M. (2005), *L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : comment et pourquoi ?* <http://www.philotozzi.com/articles/article219.htm>

<sup>4</sup> Définition donnée par Michel TOZZI lors de la présentation de la problématique du colloque inter académique à Balaruc-les-Bains du 26 au 28 mars 2003 : « Des expériences de débats à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ? »

En conséquence, les pratiques de Discussions à Visée Philosophique (DVP), terme introduit par J.-C. Pettier (2000), correspondent à un temps collectif d'échanges discursifs durant lequel les participants tentent d'articuler ces trois capacités philosophiques de base.

### ■ *L'étayage entre structures coopératives et acte du philosophe*

Le travail d'étayage de pratiques scolaires démocratiques et coopératives n'est pas achevé, pour deux principales raisons. La première concerne les dispositifs et la recherche d'une adéquation entre l'activité qui favorise le philosopher et les stratégies (Paturet, 1995). Il s'agit ici de rechercher l'accord entre les techniques utilisées et l'emploi qui en sera fait par les enseignants et les enfants. La seconde raison est plutôt relative à la diffusion de ces conceptions pédagogiques, avec la constante précaution de les étoffer scientifiquement par des résultats objectivement et rationnellement établis. Il est en effet probable que si peu d'enseignants se réfèrent à des pratiques évolutives, c'est d'abord parce qu'eux-mêmes développent de multiples angoisses à entrer dans de l'inconnu, faute de points de sûretés suffisants.

F. Oury (1967) a développé le concept d'institution qu'il considère comme étant un dispositif pédagogique support à la symbolique des échanges. Lui et d'autres ont déjà apporté plusieurs exemples d'institutions, à commencer par le conseil de coopérative, véritable clé de voûte des systèmes coopératifs.

Depuis quelques années et sous l'influence de nombreux praticiens et théoriciens de l'éducation, le fait de restreindre l'enseignement de la philosophie à la classe terminale est questionné (Lipman, 1995 ; Tozzi, 1996 ; Sasseville, 2000 ; Pettier, 2000 ; Lévine, 2000 ; Lalanne, 2002 ; Brénifier, 2002).

## 2. Les enjeux de l'étude

Un premier enjeu de cette étude parce qu'elle puise ses données dans un contexte d'Education Prioritaire, est de montrer que tous les enfants, quelles que soient leurs origines culturelles et leur contexte familial et social, sont en mesure d'entrer dans une démarche intellectuelle d'ordre philosophique. Ces enfants inscrits dans des écoles en ZEP ne bénéficient pas de repères culturels et scolaires identiques à des enfants d'autres écoles. Il est toutefois possible d'envisager que cette caractéristique n'altère en rien leur faculté de penser par eux-mêmes, d'émettre des raisonnements intellectuels qui leurs sont propres.

Un deuxième enjeu est d'indiquer en quoi la double référence aux pratiques coopératives et à l'acte du philosophe confère une facilité et une efficacité pédagogique accrues pour l'enseignant.

Le troisième enjeu de cette étude concerne la définition des pédagogies coopératives. Historiquement, elles n'ont formellement jamais fait référence aux pratiques de la philosophie. Considérer les DVP comme une nouvelle institution des pédagogies coopératives semble être un nouveau champ à développer. Or, la plupart des militants de ces mouvements semblent penser que les espaces de parole des classes coopératives ont les vertus qui sont couramment attribuées aux DVP. L'enjeu est donc de vérifier si le patrimoine des pratiques coopératives a intérêt à se tourner de manière spécifique vers les DVP. Un certain nombre d'aptitudes pourrait peut-être s'y développer de manière plus systématique et durable que dans une classe coopérative sans cet espace réflexif.

### ■ *Hypothèses*

Concernant cette tension entre les pédagogies coopératives et les pratiques d'exercice du philosopher, et le contexte de ZEP dans lequel s'est déroulée l'étude, nos hypothèses sont les suivantes : la première postule que la classe coopérative facilite pour l'enseignant et les élèves

l'introduction de discussions à visée philosophique en école élémentaire. La deuxième postule pour l'intérêt éducatif réciproque l'impact du philosophe et celui de la classe coopérative. La troisième envisage la philosophicité des échanges que des enfants inscrits en ZEP sont en mesure de construire au regard des exigences intellectuelles du philosophe.

### ■ **Dispositif et participants**

Pour tester la validité de ces hypothèses, nous avons mis en place un dispositif d'expérimentation et de recherche sur trois années. Il s'agissait de comparer les résultats d'un large panel d'indicateurs utilisés dans deux écoles à projet coopératif. Plusieurs classes de cycle III du secteur ZEP de Montpellier, regroupant des enfants de 8, 9 et 10 ans, furent suivies. Initialement, parmi la vingtaine de classes potentiellement prêtes à faire l'objet de cette étude, une dizaine pratiquait de manière régulière et récurrente les discussions à visée philosophique. Nous nous sommes appuyés sur une série de quatre critères pour isoler celles qui correspondaient le mieux à notre définition de la classe coopérative :

1. classes disposant de lieux de parole permise aux élèves, notamment des séances intitulées : « Quoi de neuf ? » et/ou des tenues de conseils de coopérative ;
2. classes s'appuyant sur des outils de personnalisation des apprentissages, permettant la diversification des parcours et le développement d'autonomies dans le travail ;
3. classes disposant d'une structure développant le vécu de situations de coopération, notamment lors des moments de travaux personnels où les élèves ont la possibilité de demander de l'aide ou d'en proposer à un camarade ;
4. classes où les enseignants travaillent à plusieurs, participent à des groupes de mutualisation et d'échanges des pratiques professionnelles, en lien ou pas avec l'ICEM<sup>5</sup>.

Dans ce contexte, nous avons organisé puis analysé des questionnaires remplis par les élèves de dix classes, soit plus de 200 élèves inscrits en CE2, CM1 ou CM2. L'analyse de ces questionnaires a permis d'isoler quelques variables contrôles telles que l'âge, le sexe et le dispositif des DVP. Nous avons aussi conduit des entretiens semi-directifs de recherche auprès de chacun des enseignants de ces classes, ce qui permettait d'obtenir des données issues des praticiens de DVP. Nous avons également mené une série d'entretiens avec dix enfants issus de ces classes, en début d'expérimentation puis en fin, au terme de la troisième année. Nous pouvions d'une part approfondir ce qui est quantitativement extrait des questionnaires et d'autre part mesurer l'écart entre ce que disaient ces enfants avant la rencontre avec la philosophie et après l'avoir pratiquée pendant trois ans. Des entretiens ont également pu être conduits auprès de chacun des enseignants de ces dix classes ainsi qu'auprès de quelques enseignantes responsables de classes de cycle II (CP-CE1) proposant à leurs élèves des DVP.

Nous avons suivi une classe en particulier, identifiée comme coopérative selon les critères retenus pour l'étude, sur trois années également. Ce suivi a consisté à produire un corpus de scripts réunissant l'ensemble des discussions à visée philosophique qui s'y sont déroulées. Pour des raisons de taille des données et parmi les élèves restés pendant toute la durée de l'étude (trois années) dans cette classe, nous en avons désigné trois de manière aléatoire pour d'une part mener des entretiens similaires à ceux conduits dans les neuf autres classes et d'autre part isoler chacune de leurs interventions lors des DVP. Du fait que l'enseignant de cette classe demandait à ses élèves d'exprimer par écrit leurs représentations autour des thèmes de la DVP, avant et après chaque discussion, nous avons pu isoler les textes de ces trois enfants.

A la fin de ce travail de recueil de données, nous disposions pour cette classe de l'ensemble des retranscriptions langagières des DVP qui s'y sont tenues sur les trois premières années (soit 70 verbatims), des retranscriptions spécifiques aux trois élèves suivis, de tous leurs textes de représentations écrites avant et après chaque discussion, et des retranscriptions des entretiens menés avec eux.

<sup>5</sup> Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet.



Ces verbatims ont fait l'objet d'une double analyse : de manière quantitative et d'une autre qualitative.

### ■ **Méthodologie**

Une première approche quantitative d'analyse des verbatims de DVP s'appuie sur des critères qui correspondent dans la littérature aux exigences du philosophe (Tozzi, 1996) Exemple, pour l'exigence d'argumentation :

C	B	74	Jérémy	Je préfère vivre comme il dit Arslan une seconde mais je préfère aussi vivre un siècle <u>parce que</u> c'est un peu mieux on peut faire plus de choses et si on devait vivre qu'une minute par homme et ben je préférerais rester au ciel
C	F	6	Virginie	Moi je veux dire je suis d'accord avec ce qu'elle a dit Hayat. Il a bien fait de pas le tuer Yakouba <u>parce que je pense qu'il</u> était blessé
C	Q	68	Hayat	Je veux dire que les femmes et les garçons on est égaux <u>parce que</u> les femmes <u>d'un côté</u> elles sont plus fortes que les hommes et les hommes ils sont plus forts que les femmes <u>d'un autre côté</u> . Donc on a trouvé des réponses au sujet pourquoi il y a des filles et des garçons parce qu'il y a eu la nature et on est venu sur Terre comme ça et qu'on est sorti du ventre comme ça et voilà
C	D	23	Chris	Moi je veux dire que heu la définition de guerre guerre c'est à cause de la religion à cause de plusieurs choses comme ça + <u>parce que sinon</u> il n'y aurait pas tous ces problèmes-là

Chaque fois qu'une exigence semblait mobilisée par un enfant, nous l'avons codifiée. De plus, tous les scripts ont été relus en appliquant une grille qui relève les informations suivantes : repérage des discutants, repérage des trois élèves davantage suivis, décompte du nombre de prises de paroles par discutant. Nos indicateurs permettent de mesurer (moyenne et écarts-types) le fonctionnement des discussions au niveau collectif de la communauté de recherche - relevé du nombre de conceptualisations, du nombre d'argumentations et du nombre de problématisations émises pendant les discussions. Les répétitions ne sont pas comptabilisées. Nous contrastons l'ensemble des scripts initiaux (ceux obtenus la première année) avec les scripts obtenus en fin de l'étude (trois années après) pour mesurer les évolutions.

Une deuxième analyse de ce corpus de 70 verbatims est plus qualitative : elle s'est déroulée en deux étapes. Une première a consisté à effectuer une analyse de contenu dont le but était l'établissement d'une taxonomie des postures de prise de parole d'enfants lors de DVP :

Niveau 0 : les discutants ne font pas appel aux exigences intellectuelles et les interventions sont une suite d'avis personnels, bien souvent des comptes-rendus d'expériences.

Niveau 1 : par un fort guidage de l'adulte, les discutants font référence aux exigences du philosophe et, au final, aboutissent à une articulation réfléchie des processus. Cette articulation n'est ici que le fruit du raisonnement personnel de l'adulte et de l'acceptation des discutants à entrer dans sa dialectique.

Niveau 2 : les discutants, sans le guidage direct de l'adulte, font référence de manière ponctuelle aux exigences du philosophe. Il n'y a pas encore articulation des trois processus mais chacun d'eux fait l'objet d'interventions cohérentes et autonomes.

Niveau 3 : les discutants, réunis en communauté de recherche, font référence de manière autonome et réfléchie aux processus de pensée philosophique. Cette référence est le fruit d'un travail de groupe, indépendante du guidage de l'adulte.

Niveau 4 : quelques discutants emploient de manière autonome et réfléchie les processus de pensée du philosophe. Ils le font indépendamment des sollicitations extérieures.

Niveau 5 : tous les discutants emploient de manière autonome et réfléchie les processus de

pensée du philosophe. Ils le font indépendamment des sollicitations extérieures et sont tous et chacun en mesure d'articuler isolément un discours philosophique. A noter que ce niveau 5 n'est pas une fin en soi, au contraire, il signifie le début de tout puisqu'il marque l'entrée dans la pensée philosophique qui se caractérise par l'impossibilité d'aboutir à des zones d'équilibre non problématiques.

### ■ **Le suivi du parcours de pensée de trois enfants**

Pour enrichir l'analyse qualitative de ces verbatims, nous avons retracé l'itinéraire de pensée parcouru par les trois enfants choisis. L'outil d'analyse employé a été l'analyse de contenu de monographies. La nature des interventions de ces trois élèves lors de DVP permet d'esquisser le chemin emprunté pour asseoir leurs pensées, de décrire leurs évolutions, de voir quelles sont les exigences du philosophe qu'ils privilégient comme éventuel appui pour progresser, les stratégies qui leur permettent de progresser de manière conséquente. Il s'agit de voir comment ces enfants se réfèrent aux exigences du philosophe et si, au terme de leur parcours philosophique à l'école primaire, on peut considérer qu'ils parviennent à produire une pensée que l'on peut qualifier de philosophique.

Ainsi, à partir des verbatims de DVP et après les avoir regroupés dans un même fichier texte, nous avons pu isoler par tri de colonne, l'ensemble des interventions de chaque enfant. Ce travail a permis d'obtenir un nouveau corpus à partir duquel une analyse est devenue possible.

L'analyse quantitative des interventions n'a pas été retenue comme un critère pertinent pour tenter de mesurer les apprentissages en réflexivité. « *La quantité d'interventions n'est pas forcément un critère de réussite des ateliers puisqu'elle peut être corrélée à leur brièveté.* » (Rispaïl, 2007, p.147) De plus, parler beaucoup ne dépend pas de réfléchir intensément : les élèves grands parleurs ne sont pas toujours les mêmes que ceux qui pensent avant d'exprimer leur avis. L'inverse est aussi vrai : des enfants qui parlent peu peuvent manifester, notamment par les textes écrits, un véritable cheminement réflexif. Ne s'en tenir qu'à la quantité d'interventions risque donc de donner une idée fausse de ce qui se construit cognitivement parce que cela ne s'intéresse qu'à une partie de la performance. « *Il s'agit donc de savoir qu'on sélectionne, pour l'observation, des parties d'une activité quasi impossible à appréhender totalement. Cela permet de rester modeste et prudent, de ne pas céder à une mode du tout évaluatif.* » (Rispaïl, 2007, p.172)

## 3. Principaux résultats

### ■ **La classe coopérative facilite l'introduction des DVP**

Concernant la première hypothèse, au regard de l'analyse des entretiens d'enseignants, la classe coopérative semble correspondre à un support facilitant et optimisant les discussions à visée philosophique, ceci pour plusieurs raisons. La principale concerne l'enseignant. D'après les dires de ceux ayant participé aux entretiens, la pratique de la coopération entre élèves leur permet de dépasser l'organisation du débat démocratique, les élèves y étant familiarisés. Ensuite, l'élaboration de l'idée de communauté de recherche<sup>6</sup> s'appuie sur ce que vivent les élèves dans le travail en équipes et donc moins sur ce qu'apporte l'enseignant. Enfin, dès que les exigences intellectuelles sont maîtrisées par quelques élèves, le principe de coopération opère et s'applique en dehors des discussions. L'enseignant d'une classe coopérative voit ses fonctions relatives à l'organisation, l'animation et l'évaluation des DVP fortement simplifiées. Son action est directement orientée vers la promotion des exigences intellectuelles du philosophe : il dispose de davantage de latitudes d'intervention, étant habitué à la coopérativité dialogale au sein de sa classe. Il est dégagé des questions d'organisation discursive pour parfaire directement le côté

<sup>6</sup> Concept isolé par Matthew LIPMAN.

philosophique de ces moments.<sup>7</sup> Concernant les préparations de discussions, la coloration philosophique guide principalement l'essentiel des réflexions préalables, sans soucis d'autres types d'organisation démocratique déjà réglée dans le contexte de la pédagogie coopérative.

Relatives à l'enseignant, trois réserves sont toutefois émises par les enseignants interviewés quant à cette facilité apparente : ils soulignent tous des difficultés qui persistent, liées à l'âge des enfants ou à leur statut d'adulte au sein des DVP. Une deuxième réserve repose sur la caducité de ce type d'institution au regard de ce qui peut déjà exister dans une classe coopérative, *Quoi de neuf*, *Boîte aux questions* et *Méthodes naturelles*. La présence de l'enseignant semble être indispensable au bon déroulement de la discussion, ce qui suscite une série de dérives de l'ordre de la dépendance avec certains enfants.

D'après les entretiens menés auprès des enfants des dix classes suivies par l'étude, la tâche devient également à la fois plus facile et approfondie pour les élèves et le groupe classe. Que ce soient avec des élèves réservés ou avec d'autres en train de parfaire leur pensée réflexive, très peu déplorent la difficulté à s'engager dans les discussions, même lorsqu'ils reconnaissent les efforts à fournir pour argumenter, conceptualiser ou plus largement articuler les exigences du philosopher. Sans avoir recours à des outils permettant le dialogue en groupe et entre autres à travers la prise de responsabilités, chaque enfant accède directement à l'action et même s'il n'atteint pas immédiatement la maîtrise du philosopher, il se construit une histoire de vie dont les apprentissages seront effectifs. Lors des séances de discussions, les engagements sont apparus comme sources d'enrichissements durables dans la mesure où l'adulte n'est présent la plupart du temps que pour les susciter et non les soumettre. Ainsi se construirait la communauté de recherche, non pas seulement autour d'un débat démocratique où chacun respecte et écoute les divers avis mais aussi et surtout dans la dimension philosophique de ces moments, c'est-à-dire dans la recherche perpétuelle d'une universalité soumise au doute des existences. Cette communauté de recherche serait, aux dires des trois élèves suivis plus finement, un appui considérable pour la libération de paroles authentiques, indépendantes des éventuelles contraintes liées à l'organisation des DVP. Ils trouvent que ces moments de discussions ne sont pas « faciles » mais pour des problèmes autres que des raisons de circulation de la parole. Ils expliquent que les résistances résident plutôt dans leurs propres capacités à construire une pensée personnelle. Cette remarque est également apportée par les élèves les plus âgés plutôt que par les plus jeunes.

Les formes que le dispositif peut prendre semblent modifier l'investissement des groupes, c'est tout du moins ce qui ressort des questionnaires traités sous leur angle « classe. » Par exemple, les taux de satisfaction semblent inversement proportionnels à la récurrence des discussions. Pourtant, l'analyse de ces mêmes questionnaires montre qu'une des conditions de réussite de ces DVP est justement qu'elles se déroulent en groupe et que les communautés de recherche puissent se constituer.

Les questionnaires présentent également que les classes apparaissent comme des lieux d'accueil d'élèves en délicatesse avec l'école qui se voient proposer, avec les DVP, une nouvelle occasion d'espérer mieux réussir à l'école.

### ■ **La DVP au service des enfants les plus âgés**

Au sujet de la deuxième hypothèse, les analyses des verbatims montrent que ce sont les enfants les plus âgés qui profitent philosophiquement le plus de ces discussions. L'approfondissement de l'impact éducatif des pratiques coopératives concerne d'abord un certain nombre de compétences nécessaires à l'exercice du philosopher. A travers les questionnaires, les élèves interrogés expliquent que la participation aux DVP les ont conduits à optimiser leurs connaissances, à élargir leurs visions du monde, à mieux parler et, entre autres, à user d'un vocabulaire plus correct.

<sup>7</sup> A partir des éléments didactiques de la matrice du philosopher développée par M. TOZZI.

Ensuite, l'analyse des trois monographies d'enfants choisis montre que ces élèves évoluent quant à l'apprentissage de la problématisation, ce qui les conduit à douter de leur environnement et ainsi à élargir leurs champs d'intérêts. Les affirmations deviennent souvent des interrogations sauf lorsqu'elles sont reconnues suffisamment universelles par le groupe. Dans le transfert des compétences, chacun approfondit celles relatives à la citoyenneté démocratique. Pour eux, la communauté de recherche devient une preuve supplémentaire que le travail d'un collectif est toujours plus riche que celui fourni par une seule individualité. Les situations d'éventuelle violence sont épurées parce que la pratique de la philosophie s'appuie plus sur la logique du raisonnement que sur la majorité des avis et les influences.

A travers les dix entretiens d'élèves, on apprend que chacun accorde à l'autre le droit à la différence simplement parce que ce n'est pas l'opposition qui fonde le conflit. C'est ainsi que les élèves peuvent effectuer des apprentissages non encore permis par la coopération, à savoir une connaissance plus large (au sens philosophique) de la condition humaine, de soi et de leur environnement familial. Ces enfants disent profiter de ces DVP parce qu'ils s'y affirment en tant que sujet, qu'ils apprennent à donner davantage leur avis, à ne plus avoir honte de se tromper. Ainsi donc, même si le philosophe n'est pas une priorité dans leurs préoccupations, ces enfants sont globalement conscients que ces situations les conduisent à développer leur pensée réflexive.

3	02	Je veux dire que c'est bien et que ça nous fait apprendre et que ça te fait beaucoup réfléchir
11	06	Des fois c'est dur dans ta tête quand tu parles de quelque chose et des fois y en a qui peuvent prendre la parole et tout et moi je dis que au bout d'un moment heu on peut mieux se servir de sa tête pour réfléchir
14	24	Heu + au début je voulais pas dire n'importe quoi et je disais rien et maintenant j'arrive à mieux me servir de mon cerveau. Ça sert à ça la philosophie. Ça m'a donné envie de faire de la philosophie au début je croyais que ça servait à rien j'aimais pas la philosophie maintenant je vois que ça peut m'aider à quelque chose.

De plus, entretiens et questionnaires montrent que pour ces enfants, ces moments de philosophie n'apparaissent nullement comme des lieux d'éventuelles tensions, des lieux d'exercice de pressions. En ce sens et parce que la coopération entre membres de ces communautés de recherche est une valeur partagée, ils disent avoir l'opportunité de vivre des situations de non-violence faisant sens pour eux et contribuant fortement à la prévention de ce qui pourrait devenir des échanges violents autour de sujets futiles ou plus moraux.

### ■ ***L'évolution des exigences intellectuelles des élèves philosophes en classe coopérative***

La troisième hypothèse apparaît comme très partiellement validée, sous certaines conditions. Plus précisément et au regard de l'échelle que nous avons construite et du suivi des trois enfants choisis, seulement un seul de ces trois élèves atteint le niveau 4. Quelques exemples :

CH	09	Moi je dis l'école ça sert à apprendre à réussir dans la vie parce que par exemple pour le métier informaticien si on sait pas taper sur un ordinateur alors là on est mal heu et je veux dire ça sert au moins à apprendre dans la vie je veux dire au moins on sera intelligent et ben je pose une question à ceux qui sont ici est-ce que ça vous plaît l'école ?
CH	42	Moi je veux dire la définition d'apprendre pour moi c'est savoir savoir des choses par exemple quand le maître nous apprend des soustractions à virgule et ben apprendre on le mémorise dans notre tête pour au moins savoir le faire tout seul pour au moins apprendre à nos enfants quand ils auront des problèmes eux aussi

CK	57	Alors pour moi ya trois types de goûts le goût du manger le goût des affaires et le goût des paysages par exemple on est sur la mer avec le coucher de soleil moi et Badredene moi j'aime et Badredene il aime pas voir le paysage lui il veut aller je sais à côté là où ya la mer qui fait des grosses vagues chacun a son goût c'est vrai il y a plusieurs goûts ya le goût de l'art et donc ya quatre types de goûts
----	----	--

Les deux autres enfants entrent dans le développement de cette construction de la pensée que l'on ne peut mener qu'individuellement. Quelques exemples des enfants suivis, où le recours aux exigences du philosophe est moins flagrante, plus souvent remplacée par de l'exemple ou du contextuel :

CD	39	Oui moi je veux dire que c'est vrai ce qu'elle dit Fatima quand ya heu Houssama Ben Laden il a attaqué les Etats Unis pour rien du tout et les Etats Unis ils avaient rien fait et après ça a fait plein de problèmes et ya deux tours jumelles qui sont tombées
CH	43	Moi je veux dire que apprendre c'est par exemple on sait pas quelque chose il faut demander à il faut demander à quelqu'un et après lui il va nous expliquer et quand il nous explique nous on va apprendre ce que c'est.
CK	72	Moi je veux dire comme le maître il a dit beau c'est joli je crois le synonyme de beau c'est joli parce que beau c'est comme c'est comme à peu près le groupe a dit c'est plein de couleurs et aussi heu laid c'est que c'est comme les gens ils se battent quand ils se battent et ya du feu et du sang c'est pas beau à voir
CH	70	Moi je veux dire l'école elle sert à apprendre beaucoup de choses à apprendre les mathématiques heu le français la physique l'histoire géographie ça sert à apprendre tout ça comme ça quand tu seras grand tu pourras avoir un bon métier pas poubelle ou quelque chose comme ça
CK	76	Moi je veux dire c'est vrai ça change au fur et à mesure des saisons parce que moi quand j'étais petit je mangeais la viande maintenant je la mange plus et c'est vrai en plus parce que j'avais vu un mouton tué après j'en mange plus maintenant c'est vrai en plus

L'analyse des représentations écrites montre que par l'intermédiaire du philosophe, les enfants évoluent positivement sur les trois années du cycle III d'école élémentaire : le discours devient de plus en plus riche et, chez certains, la référence aux exigences du philosophe devient plus naturelle. Nous retrouvons en partie ici les résultats d'une autre étude où le nombre global de mots par atelier est grandissant : « *Le nombre moyen de mots par intervention progresse ainsi de plus de 75 % d'une année sur l'autre, ce qui constitue le taux le plus fort pour les quatre critères étudiés : nombre d'interventions, participation, nombre de mots par atelier.* » (Rispaill, 2007, p.151). Quelques exemples d'écrits de première année :

Thèmes	Codes	Textes avant	Textes après
Peut-on vivre sans police ?	AE	/	Qu'est-ce qu'un racaille ?
		/	On ne peut pas vivre sans police
		/	La racaille menace la police et vole les portes monnaies.
Qu'est-ce que la liberté ?	AV	/	La liberté elle est pas totale, il y a des limites.
		/	Qu'est-ce que la liberté ?
		/	La liberté c'est qu'on fait ce qu'on veut. La loi veut dire de ne pas faire ce qu'on veut dans la rue.



Quelques exemples d'écrits de troisième année, pour les mêmes enfants :

Dieu existe-t-il ?	CL	/	Je veux dire que Dieu existe parce qu'on a reçu plein de signes. Je veux dire aussi que Dieu existe parce qu'il nous a créés. Nous sommes les preuves.
		Moi je dis il existe. Mais a-t-il plusieurs noms ou en a-t-il aucun ?	Moi je dis que Dieu existe. Mais qui a fait Dieu ?
		Je pense que dieu existe parce que je suis croyant et parce que je pense qu'il fait des miracles. Je pense que les anges existent alors dieu aussi existe pour faire le bien sur la Terre et sur les gens.	Je pense que dieu existe parce que je crois en lui parce qu'il y a du bonheur et du malheur. Il existe aussi pour faire le bien sur la Terre et sur les gens. Il veille sur nous tout le temps quand on est sur la terre. Je me pose la question si le diable existe et aussi qui a inventé la Terre ?
A quoi ça sert de vivre si c'est pour mourir ?	CA	/	Je préfère vivre une minute que pas vivre et aussi les vieux meurent pendant qu'ils dorment des fois.
		Ça sert à rien de vivre si c'est pour mourir parce qu'on meurt même si on vit donc ça sert à rien	Ça sert à rien de vivre si c'est pour mourir parce qu'on meurt même si on vit donc ça sert à rien Moi je dis que ça sert à rien de vivre si c'est pour mourir mais il y en a qui disent que ça sert mais tu souffres mais si tu vis pas tu ne souffres pas mais on peut mourir à chaque seconde. A quoi ça sert de vivre si c'est pour mourir ?
		C'est un peu bête de vivre et que après on meurt parce qu'on souffre.	C'est un peu bête de vivre et que après on meurt parce qu'on souffre. C'est bien de vivre parce qu'on connaît nos parents et ils nous donnent de l'amour. Je dis ça parce qu'on en a parlé et j'ai changé d'avis mais on souffre quand on meurt et ça dépend comment on meurt

En revanche, une seule année de rencontre avec la philosophie ne semble pas suffisante pour développer les aptitudes à philosopher.

### Discussion

Nous abordions ce travail pour, d'une part, faciliter l'accès aux approches coopératives en pédagogie et pour, d'autre part, montrer en quoi la pratique du philosopher par des enfants est à la fois possible et facilitante dans un tel contexte.

Suite à cette présentation de quelques résultats obtenus, il nous semble que deux aspects relativisent les conclusions provisoires et actuelles de notre étude.

Tout d'abord, puisque cette recherche tend à s'intéresser au contexte des écoles inscrites en ZEP, les données recueillies ne correspondent qu'à un échantillonnage très particulier : celui d'écoles où la mixité culturelle ne dépasse pas la rencontre entre une majorité d'enfants d'origine maghrébine et quelques familles européennes, qui de fait sont isolées. Nos résultats doivent être entendus dans cet espace très particulier.

Notre deuxième réserve concerne l'approche philosophique utilisée par les enseignants avec les enfants, en référence au triptyque théorique de M. Tozzi. Elle s'appuie de plus sur la réalité des pratiques pédagogiques référencées en France, sous l'ordre des classes coopératives et elle n'appréhende donc pas de manière contrastive les autres pratiques. En conséquence, la portée de nos conclusions est restreinte au contexte pédagogique dans lequel elles ont été produites.

Toutefois, il apparaît que cette étude marque l'interrelation existant entre les pédagogies coopératives et les discussions à visée philosophique, et l'influence positive probable que ces pratiques pédagogiques peuvent avoir en contexte d'éducation prioritaire. Il nous semble que les enseignants pratiquant la coopération dans leur classe auraient intérêt à intégrer des séances d'apprentissage du philosophe qui semblent confirmer plus qu'interférer négativement sur l'esprit démocratique cher aux pédagogies coopératives.

L'influence réciproque des pédagogies coopératives et des pratiques philosophiques dans les zones d'éducation prioritaire nous semble une piste intéressante à promouvoir, à l'issue de l'étude menée.

## Bibliographie

ABDALLAH PRETCEILLE M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.

AUGUET G. (2003), *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 ; un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry Montpellier III.

BRENIFIER O. (2002), *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne.

BUCHETON D. & CHABANNE J.C. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire - L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France.

COLLOT B. (2002), *Une école du 3<sup>ème</sup> type ou la Pédagogie de la Mouche*, Paris, L'Harmattan.

CONNAC S. (2004), *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP, Montpellier*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry Montpellier III.

CONNAC S. (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur.

DEWEY J. (1990), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.

FREINET C. (1994), *Œuvres pédagogiques*, Tomes 1 et 2, Paris, Seuil.

FREINET E. (1969), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes, Maspero.

HABERMAS J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.

LAFFITTE R. (1985), *Une journée dans une classe coopérative, le désir retrouvé*, Paris, Matrice.

LAFFITTE R. (1999), *Mémento de la pédagogie Institutionnelle*, Paris, Matrice.

LALANNE A. (2002), *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur.

LE GAL J. (2002), *Les droits de l'enfant à l'école*, Bruxelles, De Boeck et Belin.

LEVINE J. & MOLL J. (2000), *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur.

LIPMAN M. (1995), *A l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.

MARCHIVE A. (1995), *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II.

- MOUNIER E. (1949), *Le personnalisme*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? » n°395.
- PAIN J. (1994), *De la Pédagogie Institutionnelle à la formation des maîtres*, Vigneux, Matrice
- PAIN J. (2003), *Penser la pédagogie*, Vigneux, Matrice
- PATURET J.B. (1995), *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- PETTIER J.-C. (2000), *La philosophie en éducation adapté, utopie ou nécessité ?*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg - Marc Bloch.
- PETTIER J.-C. & LEFRANC V. (2006), *Philosopher à l'école*, Paris, Delagrave.
- PEYRONIE H. (1999), *Célestin FREINET - Pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette Education.
- POCHET C. & OURY F. (1972), *Qui c'est l'conseil ?*, Vigneux, Matrice.
- REUTER Y. (dir.) (2007), *Une école Freinet - Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.
- RISPAIL M., CALISTRI C., MARTEL Ch., BOMEL-RAINELLI B. (2007), *Apprendre à parler. Apprendre à penser*, Paris, Sceren & Nice, CRDP.
- ROBERT A. & BOUILLAGUET A. (1997), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? », N°3271.
- SASSEVILLE M. (2000), *La pratique de la philosophie avec des enfants*, Presses de l'Université de Laval.
- SINGLY F. (De) (1992), *L'enquête et ses méthodes, le questionnaire*, Paris, Nathan Université.
- THEBAUDIN F. & OURY F. (1995), *Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux, Matrice.
- TOZZI M. (1996), *Penser par soi-même*, Lyon, Chronique Sociale.
- TOZZI M. (2001), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Montpellier, CRDP Languedoc Roussillon/ CNDP/Hachette.
- TOZZI M. (2002), *La discussion philosophique à l'école primaire*, Montpellier, CRDP Languedoc Roussillon.
- TOZZI M. (2002), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, Rennes, CRDP de Bretagne/CNDP.
- TOZZI M. (2003), *Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?*, Rennes, CRDP de Bretagne.
- TOZZI M. (2006), *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale.
- VASQUEZ A. & OURY F. (1967), *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux, Matrice.
- VASQUEZ A. & OURY F. (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro.

# ***Une discussion des fondements philosophiques habermassiens de la discussion à visée philosophique à l'école et du rôle du maître en son cours***

Pierre Usclat<sup>1</sup>

## **Résumé**

*L'intention que nous désirons poursuivre dans cet article est de prendre l'objet de notre recherche, à savoir l'émergence de la discussion à visée philosophique (DVP) à l'école primaire, comme étant lui-même un objet de discussion. En effet, alors que notre thèse a cherché un ancrage de cette pratique émergente dans les apports de la philosophie de J. Habermas et a tenté, à partir de là, de poser un possible rôle du maître comme participant à part entière lors de la DVP, il nous paraît important d'éprouver la recevabilité de nos analyses par les exigences de la discussion telle qu'envisagée par Habermas. Ainsi, après avoir rappelé les liens que nous avons établis entre la pensée de ce philosophe allemand et la DVP, nous tenterons de prendre à notre charge les critiques qui nous sont adressés par les principaux chercheurs impliqués sur cette question de l'émergence de la DVP. A cet effet, nous essaierons notamment de répondre à la critique voulant que Habermas peut éclairer la forme de la discussion mais non sa philosophicité. Tout comme nous nous confronterons aux interpellations pointant que nous entretenons une proximité loin d'aller de soi entre philosophie et démocratie, que nous transposons peut-être de manière indue les concepts habermassiens dans un domaine qui leur est totalement étranger ou, encore, qu'avec notre rôle du maître comme participant au même titre que les élèves lors de la DVP nous n'apportons rien de nouveau.*

Notre contribution à l'émergence de la DVP à l'école se fait en poursuivant deux axes intimement liés l'un à l'autre. Tout d'abord, nous nous saisissons d'une interrogation majeure dans le cadre de cette innovation, à savoir celle de lui apporter un fondement philosophique. Et dans la droite ligne de ce premier point, nous prenons à notre charge la question d'un possible rôle du maître au cours de telles discussions. En effet, en regard de l'un et de l'autre, il s'avère que les concepts majeurs de J. Habermas apportent des étayages théoriques de premier plan et, consécutivement à cela, que le maître d'une classe peut être un participant au même titre que les élèves lors de la DVP, et ce en s'engageant sur le fond de la pensée. La pragmatique universelle développée par ce philosophe allemand, la situation idéale de parole qu'il délimite, ainsi que son approche de l'argument le meilleur et sa théorie de l'agir communicationnel, tout autant d'ailleurs que son approche de l'espace public, permettent, effectivement, de lire philosophiquement les invariants constituant le cœur de la DVP mais aussi d'établir que ce possible rôle du maître est fondé<sup>2</sup>.

Cependant, à rappeler l'intention de notre contribution, il nous faut immédiatement accepter d'affronter une limite qui pourrait finalement en révéler la fragilité. En effet, notre espoir inavoué n'est-il pas que la renommée que nous reconnaissons à Habermas, et l'extrême densité de ses propos, jouent en faveur de ce que nous poursuivons et lui apportent immédiatement une crédibilité et une légitimité ? D'autant plus qu'il est une évidence : nulle part dans les écrits

<sup>1</sup> Chercheur rattaché au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation (LIRDEF), Université de Montpellier II.

<sup>2</sup> Nous renvoyons à ce propos à notre thèse mais aussi à différents articles que nous avons produits et que nous référençons en bibliographie

habermassiens, nous ne trouvons trace d'une quelconque réflexion sur la DVP. Cette pratique est même absolument étrangère aux problématiques sur lesquelles ce philosophe a fait porter ses travaux. De la sorte, la remarque critique que nous venons juste de nous adresser s'en double d'une autre. Ne prenons-nous pas le risque de tirer la teneur de la pensée de Habermas dans un sens qui nous conviendrait bien ? Et, si tel est le cas, cela ressemblerait en tout point à un détournement...

Aussi s'il n'est pas possible de passer sous silence ces interpellations, nous voudrions mettre à l'épreuve, à l'occasion de cet article, la solidité de notre référence habermassienne. Pour ce faire, rappelons que dans ce genre précis de situation, valant remise en question, Habermas nous invite à passer sur un autre registre de la communication, à savoir celui de la discussion pour tenter de rétablir l'accord par le consensus. C'est pourquoi, en nous situant de plain-pied dans l'exercice philosophique, puisé dans l'histoire de la philosophie, des « réponses aux objections », nous entendons clairement nous engager ici dans une véritable *disputatio*. A ce titre, peut-être, arriverons-nous à corriger quelque peu les biais que nous entrevoyions plus haut. Et pourquoi pas à embrasser, après que nous ayons pris le soin de rappeler dans une première partie les liens que nous établissons entre la pensée de Habermas et la DVP, la complexité de ce que nous tentons de promouvoir dans toutes ses dimensions...

## 1. L'ancrage de la DVP et du rôle du maître en son cours dans la philosophie habermassienne

Qu'il y ait plusieurs façons de faire de la philosophie en classe, et que l'on puisse définir différents courants marquant des spécificités propres (ce qu'il est très répandu de désigner par : courant d'apprentissage de la réflexion philosophique, courant

psychologique des préalables à la pensée, et courant d'éducation à la citoyenneté) n'est pas contradictoire avec un fonds commun que tous partagent. Ce fonds commun, comme l'ont fait M. Tozzi et S. Solère-Quéval (Tozzi & Solère-Quéval, 2004), s'élabore empiriquement par la mise en évidence de présupposés convergents présents au cœur des différentes pratiques. Très précisément, toutes emploient le mot philosophique, s'incarnent dans une communauté de recherche, mobilisent une éthique communicationnelle, et, enfin, placent au premier plan l'activité des élèves. Or, à nos yeux, pour chacun de ces points, nous trouvons un ancrage dans la philosophie de Habermas, ce qui, de la sorte, nous la fait apparaître comme un fondement philosophique à ce qui fait la DVP à l'école.

En effet, la communauté de recherche et la philosophicité de la pensée qu'entend promouvoir la DVP entrent en résonance respectivement avec la pragmatique universelle et la théorie de l'argumentation de ce philosophe allemand.

Dans le cadre de la pragmatique universelle, Habermas n'hésite pas à poser que tout échange communicationnel recèle des présuppositions pragmatiques qui sont autant de prétentions à la validité, nous faisant entrer en relation les uns avec les autres dans un mouvement d'intercompréhension. Notons alors que c'est exactement cela que veut solliciter la communauté de recherche.

Et, de surcroît, dans le cadre de la théorie habermassienne de l'argumentation, il nous faut souligner avec insistance le rôle de ce que ce penseur appelle « l'argument le meilleur » (Habermas, 1976, p.347), qui ne peut être tel non pas absolument mais uniquement parce que l'ensemble des protagonistes d'une discussion lui donne son accord, et ce de manière consensuelle. Or, faire de la philosophie à l'école, c'est certes chercher ensemble la vérité sur des problèmes porteurs d'une dimension existentiellement parlante pour les enfants, mais c'est surtout engager la réflexion et la raison dans une collaboration et une coopération dans lesquelles l'entente n'est pas une conséquence de la vérité. Cette vérité recherchée est bien au contraire le fruit du consensus et de l'accord. Point de vérité préexistante qu'il s'agirait de découvrir, mais bien davantage la volonté commune de s'épauler en avançant dans une dynamique dans laquelle ce n'est pas le point d'arrivée qui importe mais le chemin parcouru.



Il est alors facile de comprendre l'importance d'une éthique communicationnelle, s'exprimant notamment par l'acceptation de la diversité, le respect de l'autre, l'impartialité, etc., dans la DVP. Mais quand cette dernière en éprouve le besoin empiriquement, Habermas, avec ce qu'il dit de la « situation idéale de parole » (Habermas, 2005, p.322), la pose comme une nécessité. Car pour que l'argument le meilleur soit précisément le meilleur, encore faut-il que les présuppositions pragmatiques et les prétentions à la validité s'énoncent dans le cadre de métanormes, ou encore de normes idéalisées, comme la symétrie et la réciprocité, ce que Habermas nomme précisément situation idéale de parole.

Enfin, en croisant la dimension de communauté de recherche dans la DVP et la théorie consensuelle de la vérité au travers de l'argument le meilleur chez Habermas, il ressort que la DVP est une *praxis* en ce qu'elle développe une co-construction de sens. Pragmatique universelle et praxéologie impliquant un engagement dans le monde s'y côtoient donc. A cela, rien de bien étonnant ! N'oublions pas en effet ce que Habermas a défini comme étant « l'agir communicationnel » (Habermas, 1987, p.102), dans lequel se condensent la compréhension de ce qui est dit, l'engagement à agir, et la volonté de poursuivre dans la discussion par l'argumentation.

Aussi, à la vue de tout ce qui précède, comment alors ne pas comprendre la DVP comme un véritable « espace public » (Habermas, 1978), tant les principes qu'elle mobilise (autonomie intellectuelle, non-exclusion et solidarité, égalité des chances), sont autant de droits fondamentaux reconnus par Habermas pour que l'espace public soit dans un mouvement permanent de formation éclairée de la volonté ?

Fort de tout cela, il est alors possible de défendre que le maître, pendant la DVP, puisse être un participant au même titre que les élèves. De fait, dans une droite ligne habermassienne, il y a une contradiction performative à la non-participation de l'enseignant. En effet la philosophicité de la discussion, en passant par la recherche du meilleur argument comme nous l'avons rappelé un peu plus haut, convoque le « principe d'universalisation "U" » (Habermas, 1986) consistant en ce que « je ne peux pas ne pas vouloir que mon argument puisse être accepté par tous ceux qui y sont exposés ou qui pourraient l'être » (Haber, 2001, p.172). De la sorte, exclure le maître de la participation ce serait engager les interactions dans des modalités contredisant ce qui est nécessairement anticipé. Ou, formulé autrement, vouloir ce que je ne peux pas vouloir !

De plus, dans toute discussion, et n'oublions pas que la DVP en est une, Habermas refuse toute position surplombante d'un observateur. A cela la raison est simple : dans une discussion, ce n'est pas de compréhension qu'il s'agit mais d'« intercompréhension » (Habermas, 2005, p.135). Ainsi, un rapport d'extériorité à la signification des propos n'y est pas de mise, car ce qui s'y joue c'est une co-construction de sens. Certains auteurs vont même jusqu'à parler de « communi'action » (Brassac) en lieu et place de la traditionnelle communication, pour éclairer cette élaboration de sens entre les participants. Il nous est facile alors de comprendre que la DVP répond à une dynamique englobante et non excluante et que cela justifie que le maître y participe.

Ainsi donc, si c'est sur ces quelques points rappelés brièvement que nous avons concentré nos efforts pour établir que c'était à partir d'eux que pouvait se réaliser une possible lecture philosophique de la DVP et du rôle du maître<sup>3</sup>, c'est aussi à leur lumière qu'il nous faut maintenant engager la discussion.

<sup>3</sup> Pour que notre présentation ne verse pas dans une spéculation coupée des investigations que nous avons menées, et qui établissent expérimentalement ce que Habermas nous autorise à penser théoriquement, nous voulons tout d'abord rappeler que, à l'occasion d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'élèves ayant pratiqué la DVP avec leur enseignant s'engageant au même titre qu'eux dans la réflexion, et ce en respectant, comme les élèves, les règles qui organisent le protocole de la discussion, il ressort que trois quarts des points de vue recueillis se prononcent sur une identité du statut participatif entre eux et le maître. Identité du statut participatif qui, de plus, se trouve dans la très grande majorité des analyses produites doublée du fait que la participation de l'enseignant, et donc ses propositions de pensées, est pointée comme non contraignante à penser comme lui. Cela est notamment visible lors de ce passage d'une DVP en CM2. Alors que le sujet de cette discussion était « qu'est-ce que le pardon ? », les élèves, par des échanges vifs, formulaient l'idée que le pardon était ce qui permettait de

## 2. Le maître participant : rien de nouveau ?

Il est tout d'abord particulièrement frappant de noter que défendre l'engagement de l'enseignant de la classe sur le fond des échanges lors d'une DVP peut ne représenter aucune nouveauté. A la vue des pratiques ordinaires et courantes de classe, le maître n'a jamais perdu le rôle qui était le sien de s'exprimer. Ni d'être institutionnellement posé comme celui qui, par ses interventions, a la responsabilité de guider les enfants dans leurs apprentissages.

De la sorte, il semblerait qu'il n'y ait rien de radicalement différent entre la posture d'un maître en classe qui s'exprime pour répondre aux obligations qui sont les siennes, et celle du même enseignant au cours d'une DVP lorsqu'il y prend la parole. C'est pourquoi approcher le rôle du maître dans le cours de la DVP sous l'angle de son interventionnisme relèverait davantage d'une évidence que d'un nouveau positionnement.

L'objection n'est pas privée de densité, tant il est difficile d'y déceler le moindre manquement à la cible qu'elle vise et qu'elle se donne pour objectif. En appelant à l'évidence, elle atteint même les bases sur lesquelles nous étayons nos élaborations. En effet, elle en arrive à établir de façon serrée que ce qui constitue la problématique ayant pour vocation de déclencher notre proposition n'est en rien un réel problème.

Toutefois, nous estimons devoir préciser que notre intention n'a jamais été de positionner l'enseignant de la classe lors de la DVP dans le registre d'un quelconque interventionnisme. Bien davantage, nous voulons davantage légitimer qu'il lui est possible d'être un participant comme les élèves. Et, pour nous, cette différence entre l'intervention et la participation n'a rien de minime. Elle fait tout l'enjeu de la posture que nous essayons de développer.

Nous acceptons sans hésiter que le rôle du maître débouche nécessairement sur la promotion de son interventionnisme quand il reste maître. Pour autant, nous pensons que la participation de ce dernier au même titre que les élèves ne peut s'appréhender que quand sont prises des distances par rapport à son statut de maître et d'adulte référent. Dans ce cadre, il n'est plus tout à fait, ou du moins plus uniquement et complètement, le maître en ce que, comme les élèves qui ne sont plus seulement des élèves, ils ont accédé les uns avec les autres à leur statut partagé de participant.

Autrement dit, lors de tout apprentissage, lorsque le maître intervient en raison de l'interventionnisme inhérent à sa responsabilité d'enseignant, les enfants sont du même coup cantonnés dans leur rôle d'élève. Du fait de leur non-inscription dans ce qui constitue l'obligation professionnelle du maître, ils n'ont effectivement pas accès à ce même interventionnisme. Et cela est significatif. Car, à partir de là, nous percevons que la différence des statuts ne peut que rejaillir sur une singularisation et une particularisation des manières de se positionner devant les prises de parole. Quand l'enseignant intervient – cela ne pouvant que suggérer une élaboration construite, élaborée, voire planifiée – il n'est laissé aux élèves que la possibilité de s'exprimer dans une sorte d'immédiateté évidente. Et rapporté au cas spécifique de la DVP, ce que nous pointons ici prend une tonalité significative.

Que ce soit dans le cadre d'un interventionnisme strict, ou plus simplement discret, et même lorsqu'il s'agit de faire intervenir un professeur de philosophie venant d'ailleurs, il n'en demeure

---

restaurer la relation à l'autre quand un préjudice avait été causé. Ils lui reconnaissaient même une dynamique libératrice en ce que, obéissant à l'idéale possibilité que la personne ne commette plus les mêmes actes, il rétablit la confiance. Face à cela, le participant-maître fait entendre une thèse radicalement différente. Thèse ancrée dans le principe de réalité et voulant que « si je sais qu'il va recommencer, je vais pas lui pardonner puisque je sais qu'il va recommencer dans ce cas-là ça sera jamais mon ami ça sert à rien qu'il me *demande* pardon ». Or, alors qu'il était tout à fait possible, à regarder les choses par la seule asymétrie entre le maître et les élèves, que cette intervention marque un coup d'arrêt dans la discussion, c'est en fait au maître qu'il a été adressé une contre-objection ayant catalysé la discussion. En effet, deux prises de parole plus loin, un élève énonce à l'encontre de la prise de parole du participant-maître : « bah moi je suis pas d'accord avec vous monsieur on peut jamais savoir s'il va recommencer ou pas ».

pas moins que le philosophe chez les enfants est toujours visé sous l'action d'un principe extérieur. C'est pourquoi, en reprenant à notre compte l'esprit des propos de F. Galichet (Galichet, 2007) s'exprimant au sujet des différents paradigmes organisateurs de la DVP, nous pouvons affirmer que l'interventionnisme du maître situe la signification et la finalité de la DVP en dehors d'elle-même.

De fait, à vouloir délibérément se placer à côté des élèves, il est évidemment établi que ce rôle consiste à agir sur l'accès au penser par eux-mêmes des enfants, sans toutefois s'y retrouver impliqué. Plus précisément, nous pouvons dire que cet interventionnisme cherche à avoir une incidence sur le philosophe des enfants sans le pratiquer lui-même. A chacun donc un rapport différent à l'acte de penser et à son mode d'expression, parce que le maître intervenant n'est pas ce que sont les élèves apprenant à penser.

En revanche, en raison du fait de qualifier de participant au même titre que les élèves un possible rôle du maître lors de la DVP, il nous faut remarquer que la participation que nous cherchons à promouvoir comme équivalente entre lui et eux relève d'une communauté d'engagement entre eux.

Si l'interventionnisme se contente de permettre que se recoupent l'action de l'enseignant et les interventions des élèves, sans qu'ils ne se confondent jamais par ailleurs, la participation ne répond pas à cette logique. Elle tend à assimiler les modalités de prises de parole du maître et des élèves en mettant en avant une nature commune entre elles. Ce qu'elle fait de surcroît sans les confondre. Effectivement, dans ce penser par soi-même qu'elles partagent, elles ne s'inscrivent pas au même niveau. C'est alors que nous revendiquons que s'aventurer sur de tels chemins ne peut qu'avoir des conséquences intéressantes. Car élèves et enseignant sont placés dans un autre rapport que ce que leur statut de maître et d'élève leur permet de rencontrer d'ordinaire et traditionnellement dans la classe.

En effet, pour nous, que le maître de la classe soit un participant lors des discussions à visée philosophique ne veut rien dire d'autre que de l'inviter à penser avec les élèves, en prenant acte et en attestant du fait incontournable que lui, tout comme eux, est un sujet pensant. Ainsi, pour autant que l'interventionnisme ne puisse se comprendre que dans une logique que nous qualifions de séparative, la participation, elle, ne peut se définir que dans une logique intégrative. Et si les qualificatifs que nous employons ici paraissent trop tranchés, nous pouvons les pondérer par le fait que le rôle du maître dans la DVP, quand il prend la forme d'un interventionnisme, spécifie, alors que la participation qu'il entend partager avec les élèves réunit.

C'est donc en raison de quoi nous nous croyons autorisé à réaffirmer ce qui constitue le cœur de notre proposition. Car, en suivant les pistes qu'elle explore, il s'agit non pas de permettre aux élèves d'accéder au philosophe sous l'action d'un principe extérieur, mais de pointer qu'il n'y a rien de saugrenu pour le maître de la classe à s'y engager avec eux. C'est-à-dire non pas de les y rejoindre ou de les y précéder, mais d'y être présents ensemble et en même temps.

Venons-en maintenant à la vive interpellation qui peut nous être adressée sur le rapport que nous établissons entre Habermas et la pratique de la discussion à visée philosophique dans ses fondements.

### 3. Habermas un étranger à la DVP ?

Notre tentative d'ancrer l'émergence de telles pratiques à l'école dans une forme quasi unanimement discussionnelle peut souffrir d'une confusion dont nous n'arrivons pas à nous départir entre la forme des échanges et leur fond.

Quand il est parfaitement légitime d'apporter un éclairage habermassien à la dimension éminemment délibérative en laquelle s'incarne la DVP, il faudrait que nous nous arrêtions à ce

stade afin de ne pas entacher le philosophe de quelque chose qui lui est en tout point étranger. Penser, en effet, la discussion à partir de ses réquisits que sont la réciprocité, la symétrie, la non-contrainte, etc., s'avère être nécessaire pour que la discussion en soit légitimement une. Mais la rationalité dont cela s'accompagne ne peut qu'en arriver à être disjointe du philosophe. Car, estimer ce dernier à l'aune d'une raison communicationnelle, radicalement différente de son acception classique, ne se résout qu'à une approche indue.

Dans ce cadre, nous sommes invité à être particulièrement vigilant à ce que le consensus ne puisse être atteint au titre de son rétablissement que par le biais de l'argumentation fondée sur l'universalisation. Or, cette argumentation, et cela est particulièrement le cas dans l'approche que nous en fournit Habermas, ne se pose que de manière autoprésuppositionnelle. Pour la solliciter, encore faut-il le vouloir, c'est-à-dire se plier à la normativité d'exigences ou de valeurs qui sont convoquées comme principiellles alors qu'elle entend les fonder quand elles sont remises en question.

C'est pourquoi, prenant acte de ce cercle vicieux, il semblerait acquis que la théorie de l'argumentation de Habermas ne nous apprenne rien sur le caractère philosophique des DVP. Ce dernier leur provient bien plutôt, d'après F. Galichet, de l'affrontement des croyances qu'il présente comme étant exclusives les unes des autres (Galichet, 2007). Exclusivité qui cependant leur permet de satisfaire aux requêtes de l'universalité, sans prendre les formes de la raison scientifique, et qui impulse un mouvement de responsabilisation pédagogique vers l'autre qui surgit devant moi en ne les partageant pas, et en ne pensant pas comme moi. Ce qui ne peut être pour moi qu'impossibilité voire même scandale.

Ainsi, sommes-nous invité à revoir la corrélation que nous avons tenté de mettre en évidence entre les apports habermassiens concernant la discussion et la philosophicité de la DVP.

Pour satisfaire à cette demande, nous pouvons déjà commencer par souligner que l'objection à laquelle nous faisons face ici se formule par un argumentaire qui, outre le fait qu'il est bien construit, cherche avant toute chose à produire des raisons suffisamment convaincantes pour pouvoir emporter notre adhésion. Bien évidemment, nous ne saurions nous contenter de signifier que ce qui nous est objecté emprunte le canal de ce que nous désirons promouvoir. Il en va davantage de quelque chose de plus essentiel qui pourrait en arriver à ce que les positions respectivement engagées ne soient pas si éloignées que cela.

Certes, les modèles convoqués semblent, de prime abord, entretenir un certain antagonisme entre eux. Et de là à dire qu'ils mobilisent une conception particulière du philosophe ayant statut de croyance dans sa normativité originare, il n'y a qu'un pas que nous franchissons bien volontiers. Pour autant, la singularité qui les caractérise chacun en propre n'est en rien étrangère à une approche plus complexe et donc plus synthétique.

Car, une fois que ce qui les distingue est posé parce qu'il est constaté, nous ne pouvons nier que la relation pédagogique qui découle de toute divergence entend s'exprimer par un usage de la raison argumentant. Et ce rapport de l'un à l'autre n'a pour nous rien d'aléatoire. Il est surtout et irrémédiablement ordonné à ce que, consécutivement à l'incompréhension générée par l'étrangeté des points de vue, fait suite une intercompréhension qui est sollicitante comme objectif que nous nous donnons à atteindre.

De la sorte, quand la croyance ne peut que se poser en s'opposant à ce qui est la radicalité de l'altérité à laquelle elle est confrontée, elle ne peut assurer sa dimension éminemment pédagogique que par la voie discussionnelle et argumentative. Voie qui prend à sa charge, au nom de ses présupposés contre-performatifs, l'espoir d'une compréhension que nous pourrions réussir à engager entre nous. Et, si tel n'était pas le cas, une fois l'exclusion des croyances avérée, il ne pourrait y avoir que silence et certainement pas relation pédagogique à l'autre. Inversement, il est évident qu'en raison même du fait de cette dernière, c'est toute la place à une inscription de nos échanges sur le mode argumentatif qui est libérée.

Par conséquent, l'enracinement de la philosophicité dans la croyance convoque de lui-même la discussion au sens habermassien du terme. Et ce tout simplement parce qu'il ne peut être que quête de la réduction de ce qui me sépare de l'autre. C'est pourquoi, la question que nous estimons devoir poser est celle consistant à se demander si le modèle du philosophe provenant de la croyance et celui de la délibération discussionnelle et argumentative ont intérêt à être compris dans un mouvement qui les renvoie dos à dos ou, au contraire, dans une relation de complémentarité les faisant se rejoindre comme innervés de la même intention ?

D'autant que cette substantialité partagée entre eux se donne tout aussi bien à voir au nom d'une autre approche de la discussion et de l'argumentation quand ces dernières en arrivent à ce que J.M. Ferry nomme la reconstruction (Ferry cité par Leleux). Sous cet angle, après avoir établi l'argumentation au cœur le plus intime de la croyance, il est tout à fait possible de procéder à l'inverse. Arrêtons-nous un instant sur ce point en nous demandant comment lui donner corps.

Pour ce faire, commençons par réinterroger le fait que nous soyons si sûrs que cela de la transparence à l'égard d'elle-même de l'argumentation, évidemment dans les cas où elle est confrontée à son échec, mais encore, et même surtout, en ce qui concerne toutes les fois où elle réussit ?

Comme nous le rappelle J.M. Ferry, « les raisons *au regard desquelles* les protagonistes d'une discussion ont pu s'entendre, et donc les raisons qu'ils ont pu accepter de part et d'autre au cours de l'argumentation ne recouvrent pas les raisons *pour lesquelles* ces arguments ont pu être acceptés. (Cela ne veut) pas dire que les raisons pour lesquelles les arguments ont éventuellement été acceptés (mais aussi rejetés) ne sont pas de bonnes raisons ou que ce seraient des motifs psychologiques cachés. Même si ce sont de bonnes raisons qui font que l'on accepte tels arguments, ces raisons qui fondent l'acceptation ne sont pas identiques aux raisons auxquelles on accepte de se rendre. Les raisons que (nous) admett(ons) dans un procès d'argumentation ne rendent pas compte des raisons pour lesquelles (nous) les admett(ons), même quand ces dernières sont de bonnes raisons très logiques » (Ferry cité par Leleux).

A la suite de ces propos lumineux de J.M. Ferry, il nous faut prendre acte du fait que tout procès argumentatif se déroule dans un dédoublement de production des raisons. Dédoublement entre les échanges rationnels que nous nous adressons en ce qui concerne la recevabilité argumentée des points que nous cherchons à fonder lorsque des prétentions à la validité sont remises en question, et les justifications qui font que nous souscrivons à cet accord. Or, ces justifications se présentent comme des prises de position personnelles face, ou consécutives, aux productions des précédentes raisons qui se veulent être bonnes.

Quand il est hors de question de rejeter l'ancrage de ce dédoublement dans l'appareil psychique en le réduisant à n'être que l'expression émergente du travail de l'inconscient, tout comme de le surélever à un méta-argumentatif fondant la poursuite de l'argument le meilleur par une universalité davantage abstraite, il ne nous reste qu'à comprendre qu'il opère de manière simultanée à l'argumentation en n'ayant que très rarement le droit de cité. L'approcher ne peut par conséquent se faire que par « auto-réflexion coopérative dans laquelle rétrospectivement les protagonistes se rendent réciproquement clair à eux-mêmes ce que (nous) appeler(ons) volontiers la dialectique du malentendu et de sa résolution » (Ferry cité par Leleux). Ceci signifiant dès lors qu'il y a structurellement une incomplétude de l'argumentation qui ne peut trouver son achèvement que dans cet effort de reconstruction.

Loin de n'être que le dévoilement des motifs que se donnerait la volonté pour souscrire à ce que l'argumentation formule et produit comme bonnes raisons, la reconstruction engage la recevabilité de cette même argumentation. Bien plus, alors que l'argumentation opère sur le registre de la validité, la reconstruction, elle, entend mettre au premier plan l'acceptabilité. Et la différence n'est pas rien ! Car, lorsqu'« argumenter (signifie que) d'un côté, on conteste, de l'autre, on défend ou on justifie rationnellement » (Ferry cité par Leleux), en ne sortant jamais de l'agencement intrinsèque des raisons et des arguments, reconstruire veut toujours dire qu'« on



s'interroge sur le *telos* des pratiques discursives—(et) veut dire d'une part analyser, élucider, et de l'autre, reconnaître » (Ferry cité par Leleux).

Reconnaître, certes, en ce que cela signifie que nous nous inscrivons immédiatement dans un degré de réflexivité différent, mais reconnaître quoi ? Tout simplement « le sol de pertinence qui fait que les arguments que (nous) av(ons) donnés (dans le procès argumentatif) étaient forts » (Ferry cité par Leleux). Sol qui agit comme un schème premier, voire même ultime et indépassable, et qui en dernière instance, c'est-à-dire de manière fondamentale parce qu'il est constitutif de qui nous sommes, étaye les raisons pour lesquelles nous acceptons ou rejetons les arguments produits dans le cours de la discussion.

Aussi, la reconnaissance ne peut qu'en passer par des altérités qui se rencontrent et, en se regardant, se réinterrogent critiquement l'une l'autre. Alors que dans l'argumentation ces mêmes altérités ne regardent qu'en direction de ce qu'elles visent simultanément, à savoir l'entente et la restauration du consensus.

Dès lors, il nous est facile de conclure que « la reconstruction est plus intersubjective que l'argumentation. Il y a en effet beaucoup plus de reconnaissance réciproque au niveau de la reconstruction qu'au niveau de l'argumentation » (Ferry cité par Leleux). Or, comment ne pas voir dans cette logique de la reconstruction qui se déploie du sein le plus intime de l'argumentation ce que F. Galichet nous dit en ce qui concerne la croyance qu'il pose à la source du philosophe ? N'y a-t-il pas entre elles une communauté de normativité originaire et une relation intimement pédagogique à l'autre ? Pour notre part, ce que nous venons de développer nous incite à répondre par l'affirmative. Loin d'opposer approche discussionnelle argumentative de la DVP et fondement de cette dernière dans l'expérience de la radicalité des croyances, il nous apparaît très nettement que ces deux inspirations se rejoignent intimement.

C'est pourquoi nous revendiquons que ce que nous avons eu l'occasion d'établir quant à la reconnaissance accompagnant tout le travail de l'argumentation, dans le cadre très précis de la DVP, rejoint ce mouvement impulsé par la croyance au sens que lui donne F. Galichet. Et ce précisément parce que cela résonne de la reconstruction telle qu'élaborée par J.M. Ferry.

Mais, ne sommes-nous pas passé trop rapidement, en préambule à l'objection dont nous venons de traiter, sur le fait que la convocation des concepts de Habermas serait tout à fait légitime en ce qui concerne la forme discussionnelle des échanges lors de la DVP ? Certes, cela représente un intérêt certain. Toutefois, le caractère éminemment discutable de cette entreprise demeure.

#### 4. Philosophie *versus* démocratie

Admettons qu'il est possible de nous reprocher le rapprochement délicat que nous opérons entre démocratie et philosophie.

En notant que notre cheminement réflexif consiste à faire de la discussion démocratique, dans sa conception habermassienne, un terreau fertile pour la DVP, nous pouvons être interpellé ouvertement sur l'évidence avec laquelle nous procédons. En effet, l'histoire de la philosophie n'a eu de cesse de témoigner des relations souvent conflictuelles qu'elle a eues avec la démocratie.

A ce propos, rappelons-nous que la philosophie n'est pas nécessairement en soi ouverture à la démocratie. Il n'y a qu'à relire quelques passages fameux de Platon ou d'autres pour nous en convaincre. C'est-à-dire pour ne pas oublier que la philosophie est dans bien des cas une critique très aiguisée de la démocratie. De la sorte, il y aurait quelques contradictions à vouloir que la philosophie se pratique à l'école dans un système et une organisation auxquelles elle peut dénier toute valeur.

Plus explicitement encore, il peut y avoir un vice de forme dans le procédé suivant lequel nous passons d'un terrain d'analyse démocratique à une utilisation dans le cadre spécifique de la DVP des concepts-clés élaborés par Habermas. N'y a-t-il pas là une transplantation sauvage, et

certainement indue, de concepts de leur domaine d'élaboration à un autre qui, vis-à-vis de ces derniers, est radicalement étranger ? Aussi, sommes-nous contraint de clarifier ce qui l'autorise ou l'invalidé, et ce soit pour en prendre acte, soit pour lui donner la perspective d'une migration autorisée.

Ces critiques, qui sont des critiques de fond, risquent de faire vaciller l'ensemble de ce que nous avons cherché à échafauder si elles s'avèrent porteuses. Il nous faut le reconnaître. Or, devant la convocation qu'elles nous adressent, non pas à des fins de justification, mais pour que nous approfondissions nos prises de position, nous ne restons pas sans voix ni sans ressource. Plusieurs pistes de réponses s'offrent à nous.

Dans cet ordre d'idée, commençons par remarquer une inexactitude à laquelle s'exposent ces interpellations relativement à l'emploi que nous faisons des concepts majeurs et fondamentaux de la philosophie de Habermas. D'après elles, le caractère marqué démocratiquement de ces derniers voudrait que nous les manions avec parcimonie quant à leur usage dans le cadre d'une pratique à visée philosophique à l'école.

Si nous recevons l'objection, nous voudrions dans le même temps la pondérer. Car, il n'est pas certain du tout que les concepts que nous empruntons à la philosophie habermassienne soient d'abord, et en eux-mêmes, inhérents à une approche démocratique.

En faisant un bref retour sur la pragmatique universelle, sur l'éthique de la discussion à la lumière de la situation idéale de parole, et enfin sur la théorie de l'agir communicationnel, force est de constater que chacun s'enracine en tout premier lieu dans une réflexion afférente à une approche procédurale de la raison. Initialement, en effet, la grande question de Habermas n'a pas été de défendre ou d'établir philosophiquement la démocratie. Le point de départ de son œuvre immense a bien plutôt été, comme nous le rappelle Y. Cusset, de « reconstruire la raison, (c'est-à-dire de) fonder rationnellement un principe d'espérance qui donne des raisons de croire en la raison, qui se donne ainsi des chances de rendre un modèle alternatif de rationalité praticable » (Cusset, 2001, p.13). Et, pour satisfaire à cela, Habermas a trouvé dans le modèle communicationnel de la raison des perspectives riches d'enseignement.

C'est pourquoi, les concepts que nous lui empruntons n'ont pas pour fonction première de promouvoir et d'assurer la légitimité d'un système politique comme la démocratie. Ils entendent bien au contraire montrer que dans et par nos interactions langagières, aussi courantes soient-elles, il y a un espoir possible quant à l'usage de la raison face à la déconstruction qui la menace. Cet usage de la raison, nourri du consensus à honorer et de l'entente à poursuivre, est ce en quoi consiste la spécificité des apports de la pragmatique universelle, de la situation idéale de parole et de l'agir communicationnel.

Ainsi, si nous avons pu dresser un étayage de la pratique de la réflexion à visée philosophique à l'école primaire en prenant appui sur eux, c'est évidemment en ce que cette pratique relève de cet usage procédural et communicationnel de la raison. Et certainement pas en raison d'une connotation immédiatement et principalement démocratique.

Cela étant dit, poussons un peu plus avant ce en quoi, à notre avis, les objections précédentes se méprennent quelque peu au sujet de notre utilisation de la philosophie habermassienne.

Alors qu'il nous faut reconnaître qu'il est tout à fait possible de rejeter philosophiquement la démocratie, nous ne pouvons pas non plus ne pas affirmer que ces critiques appartiennent à l'histoire de la philosophie. Ce que nous voulons dire par-là ce n'est pas que de telles propositions appartiennent à un passé révolu et sans actualité. Mais, au contraire, qu'elles se livrent et se dévoilent à nous en un ensemble de constructions philosophiques organisé et pouvant être embrassé.

De la sorte, il s'avère toujours possible de critiquer philosophiquement la démocratie comme Platon et d'autres. Cela peut même alimenter une critique que nous développerions à titre

personnel, preuve s'il en est de la constante actualité de l'histoire de la philosophie. Cependant, pour que la philosophie puisse critiquer la démocratie, encore faut-il qu'elle philosophe, c'est-à-dire qu'elle inscrive sa démarche réflexive dans le philosophe.

Evidemment, cette remarque peut sembler triviale. Mais, par elle, nous entendons signifier que l'acte même de la pensée philosophique n'est pas le produit culturel figé de la philosophie. Il pourrait même y avoir là un écho à ce que J.M. Ferry développait précédemment lorsqu'il nous invitait à ne pas omettre que, au titre de la reconstruction, les raisons que nous acceptons ne sont pas les raisons pour lesquelles nous les acceptons.

Dans la droite ligne fixée consécutivement à cela, nous pouvons donc dire qu'il y a fondamentalement une distance, ou du moins un *distinguo*, à poser entre « une pensée formulée établie » et « un penser en acte s'établissant ». Et, s'il y a une tension entre démocratie et philosophie, nous l'entendons de prime abord sous l'angle de l'histoire de cette dernière. C'est en effet dans un rapport objectivé de l'une à l'autre qu'elles peuvent se prendre à partie.

En revanche, l'exercice en lui-même de la philosophie nous semble *ipso facto* davantage prémuni de cette possible opposition. Car dans le cours qui est le sien, il n'est qu'en relation avec les conditions de son élaboration. Cela est d'autant plus manifeste pour nous que ce philosophe du point de vue de la DVP – peut-être dans une acception trop didactisée, mais ceci est un autre problème... – du fait de l'argumentation, de la conceptualisation, et de la problématisation qui le caractérisent, rejoint la théorie de la discussion de Habermas.

Si là se trouve l'intention profonde des inspirations de notre proposition ce n'est pour rien d'autre que parce que cette théorie concerne avant toute chose la continuité de nos interactions. Mais aussi la production de l'argument le meilleur dans toute situation de remise en question d'une prétention à la validité. Or, comme cette théorie ne se trouve effectivement pas être à proprement parler ni spécifiquement philosophique, ni principiellement démocratique, à l'inverse, et en cela même, elle peut concerner à la fois la démocratie et la philosophie, sans être réductible à l'une ou à l'autre.

Au bout du compte, il y aurait donc de manière intéressante une différenciation à opérer entre la forme de la discussion et le fond, voire la visée, qui est la sienne. Ce qui nous permettrait de sortir de ce mauvais pas que représentent les rapports parfois houleux entre philosophie et démocratie.

Cependant, il nous faut reconnaître qu'avec notre tentative de comprendre la pratique de la discussion à visée philosophique comme participant d'un véritable espace public au sens habermassien du terme, nous nous exposons sur ce point précis à la critique de la transposition sauvage de concepts. Car, de fait, il paraît difficile de nier que ce concept ait été développé par Habermas dans une autre idée que celle de légitimer une conception délibérative de la démocratie. Pour autant, la DVP s'inscrit dans une toute autre logique que cela. Elle est en effet fondamentalement ordonnée à l'exercice de la réflexion philosophique. Ce qui, de manière évidente, n'entretient aucun rapport avec la promotion d'une organisation politique quelle qu'elle soit.

Dès lors, l'utilisation du concept d'espace public dans un champ comme celui-ci ne peut être recevable qu'à la condition d'explicitier clairement ce qui autorise son emploi dans un contexte différent sans en changer radicalement la signification. Requête paradoxale tant il est délicat de couper la signification d'une élaboration conceptuelle de la réalité dont elle entend rendre compte. C'est pourquoi, de ce paradoxe, nous devons certainement conclure à la position particulièrement délicate dans laquelle nous nous trouvons.

Toutefois, comme E. Morin se plaît à nous le rappeler, « on peut néanmoins dire très rapidement que l'histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines, mais en même temps celle de ruptures des frontières disciplinaires, d'empiétements d'un problème d'une discipline sur une autre, de circulation de concepts, de formation de

disciplines hybrides qui vont finir par s'autonomiser ; enfin c'est aussi l'histoire de la formation de complexes où différentes disciplines vont s'agréger en s'agglutinant. Autrement dit, si l'histoire officielle de la science est celle de la disciplinarité, une autre histoire liée et inséparable, est celle des inter-trans-poly-disciplinarités. » (Morin)

A la suite de tels propos, il est acquis que quand l'organisation disciplinaire des domaines de connaissance répond à un souci commode de clarification, d'opérationnalisation, et d'unification en regard de la complexité de la réalité, le dynamisme interne de l'évolution de ces approches disciplinaires ne peut en passer que par des points d'échange entre elles. Sans cette porosité nécessaire, ces dernières ne seraient que confrontées à leur appauvrissement et à leur assèchement.

Si nous reconnaissons de manière à peine voilée sous de telles perspectives, la problématique des concepts nomades à laquelle I. Stengers s'est particulièrement intéressée pour montrer comment les sciences voyagent de l'une à l'autre (Stengers, 1987), nous devons nous demander sur quoi repose cette transposition, et quelle voie de cheminement autorise ces passages et cette circulation.

A cette question, qui n'est rien d'autre que celle des voies de l'interdisciplinarité reprise par B. Dumas dans son article intitulé « Les savoirs nomades » (Dumas, 1999), nous pouvons répondre par les points-clés que nous offre M. Serres sous le principe de la multivalence. En effet, une fois que nous nous sommes interrogé pour savoir « à quelle condition tel concept, tel résultat, telle méthode, sont-ils transportables d'un domaine à un autre » (Serres, 1972, p.54), nous pouvons remarquer que cela se fait comme suit : « Il faut que ce concept soit d'une pureté formelle telle qu'il soit multivalent. La multivalence est alors la condition suffisante de l'exportation (...). D'une certaine manière, (le concept) s'est purifié, il s'est abstrait de son objectif : il a dégagé sa propre universalité. Il est devenu un outil, un cadre conceptuel qui pense tout seul » (Serres).

Outre le fait de nous fournir avec la multivalence un outil nous permettant d'évaluer la légitimité de la transposition, de tels propos nous donnent des critères très précis quant à son fonctionnement. La multivalence, effectivement, s'opère par une purification du contenu initial du concept vis-à-vis d'un objectif particulier. Purification qui tend alors à ne garder que la structure formelle d'une certaine universalité ouvrant précisément à la circulation du concept. C'est en raison de quoi, dans le même temps qu'elle génère de l'abstraction, la multivalence décuple l'extension d'application du concept.

Or, dans le cas qui nous intéresse ici, à savoir la reprise du concept d'espace public dans le cadre de la DVP, nous constatons que cette similitude formelle que requiert la multivalence se réalise. De fait, alors que Habermas introduit l'espace public par le vecteur du droit assurant le recouplage face à la disjonction qui est celle du monde vécu et du système, nous retrouvons une structure identique dans le cadre de notre pratique de DVP.

Ayant opté pour un dispositif réglé au travers d'une organisation avec des fonctions institutionnalisées constituant un médium, il y a là tous les risques encourus du basculement en rigidification systématique. Ceci pouvant aller jusqu'à entraver la riche diversité, et la liberté, du profond potentiel qui est compris dans l'activité discursive au travers des échanges qui se vivent. Toutefois, ici aussi, comme nous avons eu l'occasion de le montrer ailleurs<sup>4</sup>, le droit est ce qui permet l'articulation entre les possibilités émancipatrices inhérentes à la pratique discussionnelle de la DVP et le système-dispositif dans lequel elle s'incarne.

Ainsi, cette continuité des structures et des cadres formels, au-delà de la particularité des champs d'application, nous indique que nous sommes bien dans une situation de multivalence. Dès lors, c'est de manière autorisée que nous parlons d'espace public au sujet de la DVP, quand bien même ce concept concernait d'abord, et avant tout, une justification de l'approche délibérative et participative de la démocratie chez Habermas.

<sup>4</sup> Notamment dans notre thèse (Usclat, 2010).

## Conclusion

S'il est temps rendu à ce moment de notre article de conclure, nous voudrions essayer de satisfaire à ce moment incontournable sans verser dans la conclusion.

Alors que nous sommes parti d'une mise en doute du bien-fondé de notre convocation des éléments majeurs de la philosophie habermassienne pour étayer philosophiquement la DVP, et asseoir théoriquement le rôle du maître en son cours, nous paraissions être revenu au point de départ en retrouvant intact ce sur quoi nous prenons appui, et ce quelles que soient les critiques rencontrées. Discuter pour ne bouger que le moins possible semble donc ne représenter qu'un faible intérêt.

Pour autant, si nous acceptons cette remarque, nous voudrions toutefois rappeler qu'à notre sens il n'y a pas grand chose à gagner à plaquer sans autre forme de procès que cela le résultat d'une discussion sur le cheminement parcouru. Quand bien même nous continuons à nous référer effectivement à Habermas, nous avons au moins acquis que nous ne nous en servons pas comme d'un argument d'autorité. Car, de fait, à l'écoute des remises en question que nous avons rencontrées, il est maintenant possible de bien spécifier que le rôle du maître dans la DVP, au sens où nous l'entendons, relève de la participation et non de l'intervention. Tout comme les antagonismes entre différents principes du philosophe, voire même entre philosophie et démocratie, peuvent être replacés dans une dialectique de réinterrogation mutuelle en lieu et place d'un renvoi dos à dos.

Certes, cela n'est peut-être pas grand chose. C'est pourtant ce qui s'inscrit dans le mouvement propre d'une discussion quand celle-ci en est précisément une. Et conscient du nombre de points qu'il y a encore en toute certitude à nous objecter, c'est exactement là que nous souhaiterions conclure sans conclure. Nous ne désirons en effet qu'une chose : poursuivre la discussion...

## Bibliographie

CUSSET Y. (2001), *Habermas : l'espoir de la discussion*, Paris, Michalon.

BRASSAC C. (nd), « Processus cognitifs en situation d'interaction. De la compréhension à l'intercompréhension », [www.arco.asso.fr/downloads/Archives/Ec/BRASSAC.pdf](http://www.arco.asso.fr/downloads/Archives/Ec/BRASSAC.pdf), consulté le 14 avril 2008.

DUMAS B. (1999), « Les savoirs nomades », *Sociologie et société*, n°31, pp.51-62.

GALICHET F. (2007), « La discussion à visée philosophique et la question de la croyance », *Apprendre à philosopher par la discussion : pourquoi ? comment ?*, M. Tozzi (dir), Bruxelles, De Boeck, pp.149-160.

HABER S. (2001), *Jürgen HABERMAS, une introduction*, Paris, Pocket.

HABERMAS J. (1976), *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard.

HABERMAS J. (1978), *L'Espace public*, Paris, Payot.

HABERMAS J. (1986), *Morale et communication*, Paris, Les Editions du Cerf.

HABERMAS J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome 1 - *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris, Fayard.

HABERMAS J. (2005), *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, Presses Universitaires de France.

LELEUX C. (nd), « Une éthique de la reconstruction. Entretien avec le philosophe Jean-Marc FERRY »,



[http://users.skynet.be/sky95042/iw\\_ev26.html](http://users.skynet.be/sky95042/iw_ev26.html), consulté le 29 novembre 2010.

MORIN E. (nd), « Sur l'interdisciplinarité », <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b2c2.htm>, consulté le 29 novembre 2010.

SERRES M. (1972), *Hermès II. L'Interférences*, Paris, Editions de Minuit.

STENGERS I. (1987), *D'une science à l'autre : des concepts nomades*, Paris, Seuil.

TOZZI M. & SOLERE-QUEVAL S. (2004), « Le rôle du maître dans des discussions à visée philosophique à l'école primaire et au collège », *La discussion en éducation et en formation : Un nouveau champ de recherche*, M. Tozzi & R. Etienne (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.75-94.

USCLAT P. (2010), *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas*, Lille, Association Nationale Recherche Technologie (Thèse).

# Philosopher avec des enfants en psychiatrie

Marianne Remacle  
Anne François<sup>1</sup>

## Résumé

*Depuis 2002, un atelier de pratique philosophique a été instauré dans une unité de psychiatrie infanto-juvénile (Belgique). Il fait partie intégrante du projet thérapeutique de l'unité. Le mode opératoire de l'atelier hebdomadaire, qui vise à développer les aptitudes propres au philosophe (conceptualiser, problématiser et argumenter) est encadré par un protocole qui garantit l'expression de chaque enfant et permet la poursuite du travail par une activité dans le secteur des arts plastiques. L'utilisation de textes métaphoriques sert de support au processus de symbolisation et permet aux enfants de panser leurs pensées. Le travail d'évaluation qui est mis en place autour de l'atelier cherche à comprendre comment l'activité du « philosophe » est de nature à soutenir le travail des cliniciens et à aider les enfants à reconstruire du sens dans un parcours de vie parfois très déstructuré.*

Notre propos est de décrire la mise en place et le fonctionnement d'un « atelier-philo » (apprentissage du philosophe) au sein d'une unité hospitalière de psychiatrie infanto-juvénile de l'Hôpital Universitaire des Enfants Reine Fabiola à Bruxelles (Belgique). Nous souhaitons évoquer les justifications de nos choix, tant pédagogique que thérapeutique, ainsi que l'alliance qui joint ces deux approches dans un cadre pluridisciplinaire.

## 1. Descriptif du cadre institutionnel

L'Ecole Robert Dubois est une école où « l'enseignement est dispensé aux enfants hospitalisés ou qui suivent un traitement ambulatoire et dont un médecin atteste que l'état de santé est incompatible avec la fréquentation d'une école ordinaire »<sup>2</sup>. En plus d'un bâtiment spécifique,

construit sur le campus hospitalier, l'école est implantée dans les différents services de l'Hôpital Universitaire des Enfants et, depuis 2002, dans l'Unité d'hospitalisation de pédopsychiatrie de crise.

Cette unité d'hospitalisation accueille des enfants de moins de quinze ans pour une période transitoire de six à huit semaines où le principal objectif est de relancer le processus de pensée et le processus développemental. En effet, la crise existentielle et identitaire dans laquelle ils se débattent et où les symptômes de passage à l'acte remplacent les mots, vient geler le processus développemental normal de subjectivation. Celui-ci devrait permettre à tout adolescent de devenir l'auteur de ses pensées et de ses actes, en s'identifiant aux pairs sans crainte de perdre son identité, en pouvant se séparer des parents et s'en différencier sans crainte de les perdre.

<sup>1</sup> M. Remacle, doctorante en philosophie, Université Libre de Bruxelles et animatrice d'ateliers philo depuis 2002 - A. François, pédopsychiatre, Université Libre de Bruxelles et chef de clinique-adjoint à l'Hôpital Universitaire des Enfants Reine Fabiola.

<sup>2</sup> Extrait du projet d'établissement enseignement de type 5 B : en Belgique, les établissements scolaires qui accueillent des enfants ou adolescents « handicapés » (Loi du 6 juillet 1970 modifiée par la Loi du 11 mars 1986, les Décrets du 28 janvier 1991 et 24 juillet 1997) sont classés selon huit types en fonction de ces handicaps. Le type 5 est adapté aux besoins éducatifs spécifiques des enfants et des adolescents malades, hébergés en hôpital pour des séjours de courte durée (B) mais risquant de provoquer des retards préjudiciables dans leur scolarité.

Pour ces jeunes, certaines expériences<sup>3</sup> de la petite enfance ont laissé des blessures narcissiques rendues béantes par l'avènement de l'adolescence. Un moyen de s'en protéger est de s'enfermer dans des comportements répétitifs et destructeurs. Le prix à payer pour cette protection éphémère est d'occulter en même temps ses richesses intérieures, seules à même pourtant d'aider les jeunes à trouver des solutions constructives à long terme. L'univers de ces préadolescents s'est ainsi confiné dans un espace où règnent la terreur et la violence.

Le dispositif hospitalier est particulier, tant dans le type de population<sup>4</sup> qu'il accueille, que dans les aménagements du cadre « contenant » et des mouvements intra- et inter-psychiques de l'adolescent qu'il cherche à soutenir. L'unité pourrait être entrevue comme un dispositif symbolisant (Roussillon, 1990), utilisant des médias tel l'atelier-philo comme processus de symbolisation (Roussillon, 2002).

Le but de la prise en charge multidisciplinaire à l'hôpital est donc de permettre à ces jeunes de sortir de comportements dits de « l'agir » pour accéder à une mentalisation de leur problème, afin de trouver ensuite des solutions aux difficultés qu'ils rencontrent. L'hospitalisation doit amorcer un processus de changement, amener ces jeunes à une certaine capacité de réflexion sur eux-mêmes et sur leurs comportements afin aussi de les faire accéder au statut de sujet à part entière et, partant de là, leur permettre de retrouver une certaine liberté de penser.

## 2. Penser pour panser ses souffrances

La pensée peut prendre une dimension effrayante pour certains enfants en raison de ce qu'ils imaginent être leurs « mauvaises pensées ». Leur expérience de vie induit une souffrance psychique qui ne leur permet pas de gérer ou de dépasser des pensées associées à des affects angoissants ou violents. En explorant avec eux le monde des fantasmes et de l'imagination (contes, métaphores) nous proposons aux enfants d'affronter leurs peurs, de transformer leur souffrance en plaisir : celui d'avoir surmonté et vaincu l'effroi, la confusion et d'entrevoir une sortie possible.

Pour d'autres enfants, « penser » peut sembler inaccessible. A cet égard, l'atelier-philo, quel que soit le thème retenu, est particulièrement sollicitant ; l'implication de ces enfants est toutefois étonnamment dynamique. Nous pensons que deux éléments concourent à faire prendre conscience aux enfants de leur propre activité de pensée et à pouvoir déterminer leur rapport au monde, au-delà de la notion de bien et de mal : le contenu et le cadre rassurant de l'atelier d'une part et, d'autre part, le postulat – affirmé auprès d'eux – que tout enfant est un être pensant et philosophiquement éduicable.

La clarification de leur pensée et la prise de conscience de leur capacité réflexive permettent de donner sens et joie de penser. Si l'on considère que les enfants se sentent concernés par la démarche et qu'ils acceptent d'entrer dans un chemin de pensée, alors le pari du « philosopher » est gagné.

Intégrer un « atelier-philo » dans la prise en charge globale hospitalière, offre à ces enfants une dimension supplémentaire en créant un espace de réflexion, leur permettant de s'exposer sans risque, d'échanger avec les autres sans se sentir menacé, pénétré, humilié mais au contraire, de se sentir enrichi par la pensée de l'autre. L'atelier est un espace où les idées reçues peuvent être remises en question sans risque de se sentir totalement perdu et abandonné, un lieu pour penser sa pensée, une communauté de recherche que les spécialistes définissent comme « *un groupe de discussion engagé dans une pensée d'excellence* » (Lipman, 2006).

<sup>3</sup> Exemples : violence subie, problèmes d'attachement...

<sup>4</sup> Selon DSM-IV-TR : « troubles du comportement ».

Si théoriquement, l'élaboration d'ateliers-philo pour enfants est aujourd'hui bien codifiée (Lipman, 2006 ; Tozzi, 1999), la mise en pratique est, dans notre cas particulier, une gageure de tous les instants.

### 3. Description des ateliers

L'atelier-philo permet de mieux poser la problématique existentielle de tout un chacun ; il est un chantier perpétuel. Les enfants eux-mêmes décrivent l'atelier en ces termes :

*« C'est apprendre à se connaître, à expliquer ce qui est bien et mal, à travailler sur quelque chose sur soi, sur son mental, sur le monde ». « C'est un espace qui nous aide à chercher, à trouver, à penser, à apprendre ». « On pose des questions, on essaye d'y répondre ». « Dire tout ce que l'on peut savoir, comment on peut voir un concept comme la confiance, comment on peut l'atteindre, en fait ce que cela signifie pour nous ». « On ose dire des secrets de l'intérieur ».*

#### ■ **Déroulement général des ateliers**

L'atelier-philo a été mis en œuvre en 2002 ; il a lieu une fois par semaine et sa durée est de soixante minutes.

Sa structure actuelle résulte de nombreux échanges avec l'équipe pluridisciplinaire de l'Unité hospitalière. Aux côtés de l'animatrice, sont présents l'institutrice, un membre de l'équipe soignante et le professeur d'arts plastiques qui anime « l'atelier d'expression de la philo ». L'institutrice est garante du recueil écrit des dires des enfants. Le membre de l'équipe soignante gère, quant à lui, le respect des règles de fonctionnement et l'observation du comportement des enfants durant la séance.

Le moment de réflexion est prolongé, sans transition, par un moment d'expression artistique, animé par le professeur d'arts plastiques.

Nous avons mis en place un rituel (délimitation de l'espace-temps ; distribution de la parole ; support écrit) et utilisé des textes métaphoriques qui servent de balises (véritables « pare-excitant ») aux débordements pulsionnels des jeunes. Nous sommes attentifs à mettre en place ce contenant qui leur a manqué, avant de pouvoir travailler avec eux sur les contenus, les organiser et permettre enfin l'élaboration d'un espace de pensée et de création.

#### ■ **L'espace-temps est ritualisé**

Une clef délimite le temps et l'espace personnel et interpersonnel de l'atelier, instaurant ainsi un espace transitionnel au sens winnicottien du terme<sup>5</sup>.

Les jeunes choisissent minutieusement et silencieusement une clef parmi un lot mis à leur disposition au début de la séance. Ce choix semble correspondre à l'attitude de chacun d'entre eux ce jour-là, à ce moment-là. Elle symbolise pour eux « *La clé de la liberté* », la capacité d'« *ouvrir son esprit, ses pensées* », d'« *ouvrir les portes du savoir* ». En fin de séance, ils remettent leur clef dans un coffret qui lui-même est fermé.

Nous avons pu observer que les jeunes mimaient avec application l'ouverture et la fermeture symbolique de l'espace de parole, joignant parfois le bruit au geste. Ils ont apparemment perçu ce que cette clef pouvait avoir une importance symbolique de partage, de lien entre pairs. Les jeunes créent et partagent cet espace-temps entre eux sans pour autant en faire part aux membres de l'équipe ou à leurs parents. « *Cette clef renvoie symboliquement à la question de*

<sup>5</sup> L'espace transitionnel est une aire intermédiaire d'expérience qui se situe entre la réalité intérieure de l'enfant et sa réalité extérieure, « entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu. Elle permet à l'enfant d'instaurer une relation entre lui et le monde, et ainsi de se créer... C'est en jouant et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif » (Winnicott, 1975, pp.30-31 et p.180).

*l'intimité, de l'appartenance au groupe et à son dégagement* »<sup>6</sup>, bref à ce mouvement de va-et-vient, intérieur/extérieur tellement paradoxal mais caractéristique de l'adolescence.

Les enfants peuvent ainsi prendre conscience de l'existence de frontières entre ce qui se dit à l'extérieur et ce qui ne se dit pas ; prendre conscience que tout ce qui est extérieur n'est pas menaçant ni persécutant. Elle semble symboliser la transition, bien nécessaire entre la vie courante et une espèce d'état de neutralité méditative, propice à la réflexion philosophique.

#### ■ ***La parole est réglée par un «gardien de la parole»***

La prise de parole est organisée par des règles simples devant répondre aux exigences de respect et de bienveillance envers la parole d'autrui (ne pas se moquer, demander la parole avant de parler, écouter l'autre, savoir qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse...).

Comme « gardien de la parole », les enfants utilisent une marionnette (peluche)<sup>7</sup>. Il trône au milieu de la table autour de laquelle ils sont tous assis. Chaque enfant qui veut s'exprimer doit d'abord saisir le bâton. Les enfants utilisent celui-ci de façon quasi systématique. Ils ont rapidement compris que la discussion était rendue possible grâce à cette simple règle et qu'ils pouvaient s'exprimer tout en étant écouté par les autres. Le bâton de parole sert de support à leur faculté de symbolisation naissante, tout comme le « doudou »<sup>8</sup> de l'enfance symbolise l'absence maternelle.

#### ■ ***L'écriture est structurée par un cahier***

Chaque enfant reçoit un cahier, sorte de journal de bord intime où il peut consigner tout ou partie de ses réponses aux questions soulevées, ses réflexions personnelles pendant et après l'atelier. Les enfants y dessinent bien souvent la clé choisie ; ils y consignent ce qui se construit au tableau dans le cadre du « mur du silence »<sup>9</sup> ; ils y dessinent parfois au fur et à mesure ce qu'ils entendent de l'histoire racontée.

Ce cahier reste un lieu d'intimité profonde et peut représenter leur monde interne, véritable esquisse d'une identité naissante. Même s'il apparaît que ce cahier serait un véritable matériel thérapeutique, l'équipe s'interdit de le consulter, sauf si l'enfant le présente..

L'écriture est une victoire sur le dire immédiat. Elle sert à fixer, à mettre à distance. Elle permet à l'enfant de justifier, même à minima et pour lui seulement, les choix qu'il a faits. Des cohérences peuvent s'installer, fussent-elles élémentaires.

Ces médias (clef, bâton de parole, cahiers, tableau, textes...) sont autant de métaphores catalysant l'imagination (activité symbolique) et permettant aux jeunes de s'engager, d'explorer et de développer leurs capacités propres.

#### ■ ***Textes comme support du processus de symbolisation***

Nous utilisons régulièrement des textes de Platon (*L'allégorie de la caverne*, *L'anneau de Gygès*, *L'attelage ailé*).

<sup>6</sup> Remarque de Sabrina Taban, psychologue dans l'équipe, lors du séminaire du 2 avril 2009 auquel participait R. Kaës (voir Kaës, 2009).

<sup>7</sup> Marionnette emblématique des droits de l'enfant en Belgique francophone.

<sup>8</sup> Objet transitionnel au sens de Winnicott, (Winnicott, 1975).

<sup>9</sup> Il s'agit d'un dispositif au cours duquel chaque enfant est invité à écrire au tableau, et sans commentaire dans un premier temps, un mot qu'il associe à la notion, un mot qui exprime un caractère essentiel de la notion (un mot-définition) ; ainsi la publicité de l'écrit devient un outil appelé « mur du silence ». Il trouve sa pertinence en relation directe avec la clarification des valeurs selon les travaux de Kohlberg (Legros, 1998, p.28) et prépare à la conceptualisation. Les consignes de respect mutuel et de silence absolu pendant l'exercice sont données. La durée de l'exercice est fixée à vingt minutes. Le tableau reste ouvert pendant toute la durée de l'atelier, il peut être complété à n'importe quel moment, ponctué par l'animateur. A partir du tableau, il est possible à chaque enfant, lors d'une discussion d'explicitier son choix. Les enfants transcrivent les mots du tableau dans leur cahier. Lorsque le tour de table est terminé, l'animateur cerne le concept envisagé en dégageant les différents attributs et domaines dans lesquels se rencontre celui-ci.



Au même titre que l'atelier-philo est un média, le mythe est perçu comme un support au processus de symbolisation défailant. Les métaphores universelles de Platon rencontrent les thématiques auxquelles les jeunes sont confrontés eux-mêmes.

Aux dires des spécialistes<sup>10</sup>, ces textes véhiculent l'ensemble des terreurs infantiles (mort, misère, jalousie, puissance, peur du vide, morcellement) et des angoisses primaires (angoisses de différenciation, de séparation, de culpabilité, de castration). « *Les thématiques de ces métaphores sont livrées aux jeunes comme des objets avec lesquels ils peuvent jouer, qu'ils peuvent déconstruire et reconstruire à leur manière... dans l'espace transitionnel qu'est l'atelier et ainsi générer un processus d'appropriation des émotions, un nouvel accès à la symbolisation. Ces métaphores sont dès lors des processus de déplacement pour pouvoir penser* » (Kaës, 2009). Précisément cette notion de « *processus de déplacement* » renvoie à celle de « *décentrement* » quasi synonyme de l'aptitude au philosophe.

Platon marque son intention de placer les descriptions qu'il fait de l'âme humaine, dans un contexte éducatif<sup>11</sup>. Si en effet, le premier sens de l'éducation est de libérer l'homme de la servitude, de l'aider à s'élever au-dessus des croyances, des « *a priori* » ou des préjugés, alors Platon nous invite à remettre en question toutes les formes d'idées reçues et à apprendre à penser par nous-mêmes... Il nous propose de mettre en pratique le précepte socratique de vivre chaque instant en plein accord avec notre conscience, « *d'être soi-même consciemment* ».

Les textes ne surprennent pas les enfants et ils permettent de montrer qu'il y a intemporalité de certaines thématiques philosophiques, que les Anciens aussi se posaient les mêmes questions, que les mythes ont une portée transhistorique. Ils sont des contenants de pensée<sup>12</sup> au même titre que le langage (contenant de pensée symbolique complexe), le schéma corporel ou l'image de soi (contenant de pensée narcissique).

#### ■ **L'atelier d'expression de la philo**

L'expression des idées sera, pour certains enfants, facilitée par un travail créatif et des techniques appropriées ; en effet, chaque atelier-philo est prolongé par une séance d'arts plastiques. Raconter ce qui n'a pas eu lieu, ce qui n'a pu se dire avec des mots (Freud, 1921) et l'accomplir dans et par une mise en forme sont les objectifs fixés par le professeur. Par le biais des pratiques mises en place<sup>13</sup> « *initiant l'abandon provisoire du langage quotidien et fonctionnel au profit d'une forme de pensée où les mots deviennent créations* » (Neumayer, 2005), l'enfant pourra dépasser les difficultés de mise en paroles.

L'exploration de différents moyens d'expression (le dessin, la peinture, le modelage...) permet un contact direct avec les images intimes. Elle donne à l'enfant l'occasion de s'engager dans une recherche de « quelque chose que l'on ne peut nommer », impossible à saisir dans et par le langage, de dessiner le concept philosophique, de se raconter et de développer ses potentiels constructifs en prenant appui sur son imaginaire, ses émotions et ses sensations.

Paul Ricœur, dans son ouvrage *La métaphore vive* et en référence à Kant, remarque que « *là où l'entendement échoue, l'imagination a encore le pouvoir de présenter l'idée. C'est cette présentation de l'idée par l'imagination qui contraint la pensée conceptuelle à penser plus. L'imagination créatrice n'est pas autre chose que cette demande adressée à la pensée conceptuelle* » (Ricœur, 1975).

Il n'est pas nécessaire d'avoir du talent ou de savoir dessiner mais d'apprendre à faire confiance au pouvoir de créativité qui anime tout un chacun, à chaque instant, dans un espace de silence intérieur.

<sup>10</sup> R. Kaës lors du séminaire du 2 avril 2009 par exemple.

<sup>11</sup> Réf. de cette affirmation par Platon lui-même.

<sup>12</sup> Les contenants sont définis comme des « structures dynamiques qui font que ces contenus, au pied de la lettre, re-présentent quelque chose pour nous, que nous re-connaissons » (Anzieu, 1994).

<sup>13</sup> Expression du non verbal, couleur, forme, ligne, contenu symbolique...

Trois étapes jalonnent le chemin de cette création.

- *Le temps du silence*

C'est le temps de l'informe, du chaos où les formes n'ont pas encore émergé, temps qu'il faut abandonner pour être disponible à l'œuvre (Winnicott, 1975). C'est le temps du silence que l'on se fait à nos préjugés, à nos contraintes mais aussi moment de promesse. « *A la fois interstitiel et environnant... conduit par le sentiment que tout n'est pas dit en une œuvre.* » (Ricœur, 2003).

Le travail de créativité est un travail de co-naissance, un travail de naissance simultanée, où le sujet et l'objet ont une origine commune. A partir de cette rencontre, l'enfant se met dans les conditions pour élaborer son travail de création.

Mais cette rencontre soulève bien des difficultés et des peurs chez les participants : peur de la page blanche, de ne pas savoir dessiner, de se dévoiler, de n'être pas doué, perplexité quant à leur aptitude à reproduire l'idée, difficultés à se situer entre maîtrise et non maîtrise, entre spontanéité et contrôle...

Les consignes données, le cadre de travail à la fois souple et structuré, le silence (qui favorise la concentration) et la technique picturale permettront aux enfants d'entamer leur travail de création. Il n'est pas simple de pouvoir accepter ce que notre « moi » a produit, notre style graphique, les couleurs, les faiblesses de notre dessin apparaissant au grand jour.

Il est d'autant plus difficile pour ces enfants, fragiles narcissiquement, qui n'ont pas une bonne estime d'eux-mêmes au départ, de renoncer à ce sentiment d'omnipotence infantile d'avoir tous les dons et donc d'accepter le principe de réalité.

- *Le temps de l'exploration individuelle (mais pas solitaire)*

L'enseignante d'arts plastiques se penche sur chaque enfant pour examiner son style de dessin, sur quel chemin on peut le pousser afin de mettre ses qualités en valeur, pour l'aider à apprécier son dessin tel qu'il est et non tel que l'enfant rêvait qu'il soit.

Joseph Beuys, artiste allemand, pensait que nous étions tous riches « *d'une puissance de mise en forme que nous devons connaître et développer... et qui s'inaugure dans la parole et la pensée* » (Beuys, 1988).

- *Le temps de l'inscription*

Laisser une trace extérieure à soi-même plus large qu'une « *empreinte* » (Ricœur 2000), constitue un signe de ce qui s'est passé. La trace est le lieu où se joue l'aporie « *de la présence de l'absence* » (Ricœur, 2000). Le dessin est une trace, un témoignage physique d'une main et d'un geste qui fait sens pour les enfants.

En fin de séance, l'enseignante insiste pour que les enfants regardent l'ensemble des dessins, qu'ils prennent dès lors conscience qu'ils ont construit quelque chose de fini, qu'ils ont maîtrisé une technique imposée, qu'ils ont dépassé leurs peurs initiales et qu'ils gardent le souvenir d'un lien entre une accroche visuelle et une accroche verbale malgré la difficulté du cheminement. « *Maîtriser une technique c'est aimer, s'aimer soi-même, aimer quelque chose qui vient de nous, qui n'est pas réglé par une convention verbale, aimer une forme émanant de notre corps.* »<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Geneviève Joris, enseignante d'arts plastiques (HUDERF).

### ■ **Essai d'évaluation (« à chaud »)**

Après chaque séance, le point est fait. Des observations systématiquement collectées, on peut tirer un premier bilan :

- des comportements inattendus de certains enfants (moins dissipés, plus attentifs que lorsqu'ils sont en classe de cours) : le rituel des clefs, le calme dans l'échange grâce au bâton de parole, une parole ouverte et sans jugement ainsi qu'une égalité de fait des participants contribuent à la mise en place d'un climat pacifié empreint de confiance où l'échange devient possible ; il est alors partage et non plus affrontement ;
- une capacité à s'exprimer en bravant la peur du regard de l'autre malgré la fragilité narcissique ;
- l'acceptation d'entrer dans un chemin de pensée (je suis capable de philosopher...) et une capacité à donner sens et joie à sa propre activité de pensée.

Actuellement nous tentons d'élargir le champ de cette approche évaluative à d'autres outils, au rang desquels nous retiendrons les échelles d'intelligence et leurs sub-tests, celles de pensée logique...

### **Conclusion**

Notre atelier tente de poser les bases de la construction d'une pensée philosophique (apte au philosopher), d'une pensée ouverte sur le monde. Il tente de mettre sur le chemin de l'autonomisation de la pensée et de donner les outils pour (re)découvrir le plaisir d'un fonctionnement propre à des jeunes en grande souffrance identitaire.

Apprendre à philosopher avec des enfants ou de jeunes adolescents c'est aussi leur « *apprendre un art de vivre, une libération des passions, bref une sagesse* » (Hadot, 2002).

Ainsi l'atelier-philo, en lien avec l'atelier d'expression de la philo, participe-t-il modestement au processus thérapeutique de cette Unité pédopsychiatrique de crise pour jeunes adolescents.

### **Bibliographie**

ANZIEU D. (1994), *Emergence et troubles de la pensée*, Paris, Dunod.

BAROTYNSKI A. & FETH M. (1996), *Monsieur Tougris, ramasseur des pensées*, Paris, Acte Sud/albums tendresse.

BEUYS J. (1988), *Par la présente, je n'appartiens plus à l'art*, Paris, Editions de l'Arche.

ECOLE DUBOIS R. (2005), *Projet d'établissement*, Ville de Bruxelles, consultable sur <http://www.brunette.brucity.be/rdubois/ecopet.cfm> (consulté le 30/05/2010).

FREUD S. (2001), « Le créateur littéraire et l'activité imaginative » (1908), *L'Inquiétante étrangeté et autres textes*, traduit et annoté par F. Cambon, traduction revue, préface J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard.

HADOT P. (2002), *La philosophie comme manière de vivre*, Paris, Albin Michel.

KAËS R. (2009), Séminaire organisé dans le cadre des conférences annuelles de la Clinique Infanto-juvénile de l'Hôpital Universitaire des Enfants Reine Fabiola, Thème « Les théories psychanalytiques du groupe », Bruxelles, 2 avril 2009,.

LEGROS C. (1998), *Entre-vues : revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale*, Editions CAL Bruxelles, n°39/40.

LIPMAN M. (2006), *A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, De Boeck Université, (2<sup>e</sup> édition).

NEUMAYER O. et M. (2005), *Pratiquer le dialogue arts plastiques - écriture*, Lyon, Chronique sociale.

RICŒUR P. (1975), *La métaphore vive*, Paris, Seuil.

RICŒUR P. (2003), « Arts, langage et herméneutique esthétique : entretien par J.-M. Brohm et M. Uhi », <http://www.philagora.net/philo-fac/ricoeur.htm>, (consulté le 30/05/2010).

ROUSSILLON R. (1990), « Le psychique et le représentable », *Revue française de psychanalyse*, n°62(5).

ROUSSILLON R. (2002), « Le transitionnel et l'indéterminé » (chapitre 3), *Processus psychiques de la médiation*, B. Chauvier et al., Paris, Dunod.

TOZZI M. (2006), *Débattre à partir des mythes, à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale.

WINNICOTT D.W. (1975), *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

# ***L'appropriation de la posture d'accompagnement comme fondement de la formation des enseignants de philosophie***

Jacques Le Montagner <sup>1</sup>

## **Résumé**

*Traditionnellement, l'Institution centre la formation des enseignants de philosophie sur l'approfondissement des contenus à transmettre aux élèves dans une logique quasi exclusive d'enseignement. Sans nier l'apport précieux et indispensable de ce volet de la formation, nous faisons l'hypothèse que le développement d'une didactique professionnelle centrée sur l'appropriation d'une posture d'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de terminales peut être, pour le développement de compétences réelles comme pour leur réussite, une option prometteuse. Comment définir et comprendre l'accompagnement du philosophe ? Quels dispositifs de formation sont susceptibles de favoriser la construction progressive de cette posture ? Dans quelle mesure la formation initiale et continue actuelle des professeurs de philosophie aide-t-elle ou empêche-t-elle cette appropriation ? Sur quels référents théoriques, quels outils, quels dispositifs peut-on s'appuyer pour optimiser cette transformation ?*

La question de la formation des enseignants de philosophie renvoie inmanquablement aux conceptions et aux postures que ces enseignants adoptent et incarnent quand ils officient en classe. C'est, à notre avis, le sens même du cours, les progrès éventuels des élèves dans l'apprentissage du philosophe et leurs résultats à l'examen qui sont liés à ces conceptions et à ces postures. Or ces résultats sont médiocres<sup>2</sup>, notamment quand, semble-il, les conceptions et les postures ne permettent pas une rencontre fructueuse entre les élèves et l'enseignement. Plus précisément, les élèves se désintéressent plus ou moins complètement du cours. A ce propos, le dernier rapport de l'inspection générale sur l'enseignement de la philosophie portant sur 2007-2008 est sans appel quand il déplore qu'une partie importante des élèves des séries technologiques « manifestent une indifférence totale et sans nuance au caractère libérateur de la philosophie ».

Nous émettrons l'hypothèse que ce désintérêt provient essentiellement de conceptions et de postures inappropriées de la part des enseignants et que « le caractère libérateur » de la philosophie peut apparaître, ici ou là aux élèves quand on accompagne leur exercice de l'apprentissage du philosophe. Par accompagner nous insistons sur le fait que l'enseignant chemine à côté et avec l'élève, accueille, écoute et questionne sa parole, dans « un lâcher-prise »<sup>3</sup> (Bucheton, 2004) et une mise en retrait visant le développement du processus de pensée de cet élève ou de la classe mais nous soulignerons le fait qu'accompagner implique d'autres gestes professionnels. Il nous faut en effet préciser ce qui caractérise cette posture particulière, en quoi elle nous semble effectivement mieux se prêter à l'enseignement du philosophe mais comment aussi elle ne se réduit pas, au cœur de la classe, à une seule attitude d'écoute.

<sup>1</sup> Professeur de philosophie au Lycée Saint Lazare (Autun), formateur et doctorant.

<sup>2</sup> Lors des épreuves du baccalauréat, la philosophie est la matière où les moyennes sont les plus basses (entre 8 et 9) même si l'on observe une légère progression ces dernières années.

<sup>3</sup> Le « lâcher prise » expression empruntée à Dominique Bucheton, qui l'emprunte elle-même à Anne Jorro (2003) indique une posture de mise en retrait de la part de l'enseignant pour permettre et faciliter l'expression de la parole de l'élève. Pour autant, la vigilance du professeur reste élevée.



## 1. L'accompagnement du philosophe : distinction entre posture et fonction

D'où nous vient de proposer d'accompagner l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales ? Rien ne nous oblige, à adopter cette posture en cours de

philosophie. Il nous faut distinguer ici la *fonction* institutionnelle de professeur qui exige d'enseigner les contenus d'un programme préalablement défini en vue d'un examen national certificatif passé par tous les élèves (à savoir l'épreuve de philosophie du baccalauréat) et le choix d'une *posture*. Celle-ci pourrait être tout autre, l'enseignant disposant d'une pleine liberté pédagogique pour faire cours. La tradition, la formation malgré quelques évolutions incitent, nous l'avons évoqué, davantage à l'adoption de la figure du maître de philosophie qu'à celle de la posture d'accompagnement. Ce premier choix est, semble-t-il, celui opéré par la majorité des professeurs de philosophie. Les pratiques enseignantes, en général, celles des enseignants de philosophie en particulier, changent en fait assez peu. Les postures privilégiées restent le cours magistral ou dialogué en lien étroit avec les consignes officielles distillées par l'institution (Jurys de concours et inspecteurs régionaux et nationaux notamment) ou l'INRP (Institut National pour la Recherche Pédagogique). Cela a produit en philosophie dans les années 1990, selon Michel Tozzi, une didactique « normative » « prescriptive » et « conformisante » (cf. son article récent sur « La didactique de la philosophie en France. Vingt ans de recherche (1989-2009) »). L'appétence des élèves, en lien avec les objectifs officiels qui exigent de favoriser l'exercice critique du jugement et l'autonomie de la pensée est alors, dans ces conditions, rarement sollicitée. Bref le professeur est toujours, malgré les variantes didactiques et pédagogiques, celui qui fait son cours, l'élève celui qui le réceptionne. Certes, même ainsi, certains élèves demeurent actifs, concentrés, réfléchis ; sont-ils pour autant acteurs ? La loi d'orientation de 1989 prévoyait pourtant de mettre l'élève au centre du dispositif d'apprentissage. Si l'on entend par-là, en outre, le dessein de favoriser son implication (comprise ici comme la propension à s'engager et à construire cette pensée autonome et réflexive), on comprendra que cet objectif conserve toute son actualité. Georges Gusdorf souligne (1963, p.22) ainsi en substance que souvent le pédagogue, est tenté de considérer l'enseignement comme une fin exclusive en soi : les programmes, les examens, les certificats et diplômes, représentent pour lui des valeurs absolues. Il consacre ces valeurs en se centrant sur les contenus à transmettre dans une posture plutôt magistrale et directive. Ce constat est peut-être même renforcé quand ce pédagogue est professeur de philosophie. C'est ce qui apparaît pour une grande part d'entre eux quand, confondant fonction traditionnelle d'enseignement et adoption d'une posture ciblée sur les apprentissages, ils manquent de se décentrer. Ainsi, s'il leur ait demandé, en stage de formation ou lors de rencontres plus informelles, de décrire comment ils procèdent avec leurs élèves pour faire cours, invariablement ils renvoient leur interlocuteur au discours qu'ils mettent en scène et déploient à partir de tel ou tel auteur. Très rares sont ceux qui indiquent partir des productions d'élèves, d'exercices, de situations ou de compétences à travailler. Tout se passe comme si le cours était la seule affaire du professeur. Les plus novices confondent d'ailleurs souvent sentiment personnel (satisfaction ou déception) avec réussite ou échec du cours. Pourtant fait remarquer Guy Le Bouedec (2001) « *il serait paradoxal d'être dans la directivité s'agissant du développement de la prise de conscience, de la lucidité, de l'autonomie, de la liberté : le maître est ici proprement dans une posture d'accompagnement, laquelle loin de le laisser inerte, lui dicte d'aider l'élève à connaître ses procédures spontanées* ». C'est fondamentalement et logiquement ce qui justifie la pertinence d'une telle posture en cours de philosophie. Malgré les obstacles nombreux et de toute nature quant à son adoption, celle-ci nous paraît être non seulement la plus appropriée mais aussi et surtout fondatrice d'un véritable apprentissage dans cette discipline. Si effectivement elle favorise, comme le dit Guy Le Bouedec, la prise de conscience, la lucidité, l'autonomie, la liberté, la réflexivité de l'élève, comment, en tant que professionnel averti, pourrions-nous nous en passer même si la « performance » individuelle et magistrale de l'enseignant peut évidemment être intégrée à une visée d'accompagnement quand elle correspond à un besoin, à une demande ou à une attente de la classe.

## 2. L'accompagnement du philosophe : monolithique ou protéiforme ?

La centration sur l'improvisation et l'adaptabilité, comme dimensions essentielles et uniques d'une telle posture, offrent-elles cependant un cadre tenable et pertinent ? N'obligent-

elles pas, la plupart du temps, à composer avec d'autres postures ou d'autres dimensions ? Confronté à la classe le professeur de philosophie comme ses collègues n'adopte pas d'emblée une posture univoque et immuable qui serait celle de l'accompagnement. Il prend contact, fait l'appel, écoute ce qui se dit et observe ses élèves avant de les inviter à s'engager dans la séance du jour, d'une manière plus ou moins formelle systématique et directive. Jérôme Bruner, dans le modèle d'étalement qu'il propose, parle alors de la délicate phase de l'*enrôlement* où il s'agit de produire les conditions d'une adhésion de la part des élèves. Ces préliminaires peuvent, à ce titre, être déterminants pour l'entrée des élèves dans l'activité ou franchement démobilisateurs selon que ces gestes sont empreints d'authenticité, de congruence, d'empathie (Rogers, 1967) ou révèlent un déphasage manifeste avec ceux à qui ils s'adressent. D'emblée donc « l'entrée en matière » avec les élèves oblige à la diversité des gestes. Plus avant dans le cours, cette diversité se confirme d'autant, que si la panoplie déployée vise à l'accompagnement, une posture monolithique n'est plus de mise du fait des régulations et des interventions nombreuses et variées de l'enseignant. D'où la nécessaire diversité des registres abordés lors de cet accompagnement général comme le souligne Guy Le Bouedec : « ... *rare sont les situations "pures", c'est-à-dire celles où seul l'accompagnement serait pertinent : le plus souvent, l'accompagnement est un moment, une posture particulière dans une relation qui en appelle d'autres comme la direction, le suivi ou l'animation. Il s'agit en réalité d'une sorte de dialectique, à tout le moins d'une souplesse et d'une flexibilité dans les rôles remplis par un éducateur, en fonction des besoins de l'éduqué ; éducateur qui à certains moments assume aussi explicitement que possible son statut d'autorité, et à d'autres établit une relation contractuelle qu'il a la charge de suivre, à d'autres encore, en situation collective, anime le groupe, à d'autres enfin se met en posture d'accompagnement de la personne.* » (Le Bouedec, 2001). La mise en place du processus d'*appropriation* par les élèves des compétences du philosophe, notamment du noyau dur conceptualiser, argumenter, problématiser révélé dès 1992 par Michel Tozzi, tout au long de l'année, renvoie à cette « dialectique », à « cette souplesse », à « cette flexibilité » des rôles et des postures. L'enseignant *propose* ou *impose* effectivement certains supports. Il *organise* et *conduit* ensuite les conditions et la mise en œuvre des situations d'étude, de recherche, d'identification, d'intégration et d'appropriation de ces compétences à partir d'exercices ciblés. Il *suit* et met constamment en relation, en connivence avec l'élève l'évolution de son processus de pensée à partir des traces langagières, des attitudes, des conduites, des postures produites. Cette interaction dialectique, permanente, évolutive, constitue l'objet de l'accompagnement et produit des transformations dans les manières d'apprendre. Un(e) élève peut ainsi d'une posture passive et consumériste, transiter par une posture de remise en question de ce premier modèle pour s'engager dans une posture réflexive favorable à l'apprentissage du philosophe. Cette évolution ne se fait pas mécaniquement. Il ne suffit pas que l'enseignant observe ces changements et ces transformations chez l'élève. Son rôle est de les *susciter* voire de les *provoquer* délibérément tout en les accompagnant ce qui implique, à la fois, suivi, vigilance, engagement d'une part réserve, retrait, écoute d'autre part. Il lui faut, en direct, signifier les indices de cette évolution cognitive, intellectuelle, psychologique avec l'élève, les laisser, s'exprimer, favoriser leur mise en scène, permettre une véritable catharsis ouvrant à la *prise de conscience* et à l'intérêt soudain qu'il y a à philosopher. C'est précisément ce qui advient quand le professeur de philosophie anime, dirige, conduit, écoute, questionne, suit, évalue ses élèves dans une logique d'accompagnement. « *C'est donc de la non-homogénéité de ce champ qu'accompagner en vient à combiner un matériel qui reste hétéroclite et dont la variété des tâches ne peuvent prendre sens que dans le temps, celui d'un cheminement. Il s'ensuit que l'accompagnement est nécessairement polymorphe, protéiforme, puisque résultant de logiques imbriquées, d'un tuilage de registres caractérisés par leur ambivalence.* » (Paul, 2004). L'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales s'inscrit dans cette démarche complexe et dans cette durée.

Outre ce qui la définit et la fonde en tant que posture professionnelle pertinente plusieurs autres raisons méritent d'être considérées.

- Cette posture autorise l'accueil des principes de communauté de recherche<sup>4</sup>, de communauté discursive<sup>5</sup>, de travail coopératif et collaboratif,<sup>6</sup> (Baudrit, 2007) extrêmement précieux, selon nous, pour développer l'apprentissage du philosophe, principes plus difficiles ou impossibles à adopter autrement dans la classe.
- Ce choix de posture constitue par lui-même un choix philosophique et politique celui du pari de l'autonomie et de l'éducabilité du sujet.
- Lorsque cette posture d'accompagnement et ces principes sont mis en œuvre dans le système éducatif, les élèves deviennent globalement presque tous compétents et plus épanouis (en Finlande<sup>7</sup>) par exemple.
- Sur le plan institutionnel la récente réforme du lycée intègre, dès la rentrée 2009-2010, l'accompagnement personnalisé comme une compétence de l'enseignant à raison de deux heures hebdomadaires par niveau de classe. Cette posture que les enseignants auront à s'approprier en formation devient donc officiellement une manière de traiter les apprentissages.
- Le socle commun des compétences mis en place depuis 2006, évalué cette année pour l'obtention du brevet des collèges et censé être ensuite pérennisé au lycée met l'accent sur l'initiative et l'autonomie comme septième pilier des compétences à travailler par les élèves.

Ce saut qualitatif est périlleux dans la mesure où il correspond à une révolution copernicienne du métier. Du modèle intellectualiste issu de l'antiquité qui considère l'enseignant comme le Maître qui sait et qui, son charisme suffisant, peut se passer de formation, l'enseignant de philosophie peut adopter ou déjà incarner un second modèle (souvent diffusé par les écoles normales) centré sur un apprentissage imitatif de la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire. L'appui sur les apports des sciences humaines pour rationaliser la pratique et appliquer la théorie constitue un troisième modèle. Le quatrième modèle auquel nous adhérons implique un aller retour entre pratique et théorie. Marguerite Altet décrit ainsi l'activité de l'enseignant qui « *devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des professionnels et des chercheurs qui cherchent à articuler une approche de type action-savoir-problème* » (Altet, 1994). La focale est désormais orientée sur les sujets apprenants et sur les gestes ou micro gestes pertinents pour faire activer leur processus de pensée : accueillir, écouter, questionner, relancer, faire préciser, faire reformuler, « laisser muser »<sup>8</sup> la parole des élèves, la signaler, la reformuler, la transcrire et la faire écrire, la personnifier, l'authentifier, la référer, la mettre en relation, en perspective avec les compétences du philosophe initiées par Michel Tozzi (conceptualiser, argumenter, problématiser) et les contenus du programme (notions, concepts, idées problématiques, textes, doctrines, etc.). Cheminer ainsi à côté et avec l'élève n'est pas une posture que l'on acquiert immédiatement. Elle est l'objet d'une construction, pas à pas, dans la pratique quotidienne et s'inscrit dans la durée. Surtout cette posture rompt avec ce à quoi est habitué l'enseignant de philosophie c'est-à-dire « occuper le terrain » et monopoliser la parole. C'est peut-être ce qui le désoriente et même parfois lui fait peur. Il s'agit en effet de se taire et d'écouter, beaucoup, de parler, mais plutôt en rebondissant sur le propos de l'élève, en se

<sup>4</sup> « Communauté de recherche », expression consacrée par le philosophe contemporain Matthew Lipman à la suite du linguiste Charles Saunders Pierce et du pédagogue John Dewey. Le groupe classe dont l'enseignant fait partie reconnaît dans ce sens la possible et riche contribution de chacun des acteurs.

<sup>5</sup> « Communauté discursive », expression définie par Jean Paul Bernié comme « la construction d'un espace socio-discursif de partage des significations ».

<sup>6</sup> Le travail coopératif désigne un travail où l'objectif est commun, les tâches et les compétences distinctes et juxtaposées. Le travail collaboratif suppose non seulement que l'objectif mais la tâche et le processus de réalisation sont communs à partir d'une construction et d'une conception mutuelles où les réajustements sont permanents.

<sup>7</sup> Pour une réflexion plus nourrie sur la réussite et la sérénité de l'élève finlandais consulter le petit livre de Paul Robert (2008), *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ?*, E.S.F.

<sup>8</sup> Expression empruntée à Alain Decron (2003) qui signifie qu'on laisse le temps nécessaire aux élèves pour exprimer, écouter, apprivoiser divers univers discursifs. Ce temps qu'on laisse ainsi dérouler devient alors partie prenante du processus de pensée in « Les gestes professionnels langagiers de l'enseignant facilitent-ils tous l'entrée dans les savoirs des élèves ? » Communication, Actes du colloque *La discussion en formation et en éducation*, CD Rom, Université Montpellier.

mettant à son service : apparente simplicité en principe, mise en œuvre extrêmement ardue en réalité.

### 3. Analyse de la pratique et transformation effective des postures initiales

A partir de ce constat soulignant la prégnance et la pérennité des postures traditionnelles d'enseignement, que proposer en formation initiale et continue pour les futurs ou déjà enseignants de philosophie ?

La circulaire de cadrage des masters de décembre 2009 concernant la mise en place des diplômes nationaux, évoque explicitement la possibilité pour les premiers d'« *une analyse des situations professionnelles, au croisement et à l'articulation de la découverte du métier et des enseignements reçus, dans une logique d'alternance* ».

Il nous paraît effectivement fondamental de situer la proposition de séquences de formation d'analyse de la pratique comme des séquences réellement professionnalisantes liant formalisation, prise de conscience, mise à distance, analyse « des situations professionnelles » et intégration des apports théoriques ou « enseignements reçus » pour conserver ainsi cohérence et cohésion du projet professionnel.

L'écriture de l'ancien mémoire professionnel, trop souvent perçu par les étudiants (ou les formateurs) comme un exercice formel validant le diplôme poursuivi, va dans ce sens. Le triptyque, savoirs académiques, apports, méthodologie de la recherche et pratiques devaient y figurer comme un subtil tissage de l'apprentissage du métier.

Or il nous semble que les apprentis professeurs de philosophie, comme leurs prédécesseurs, privilégient presque exclusivement les savoirs académiques et se trouvent ainsi démunis et désorientés lorsqu'il s'agit, non pas, de philosopher devant la classe (ils savent le faire et souvent brillamment) mais de faire apprendre à philosopher à des élèves singuliers ce qui relève de la maîtrise de la didactique professionnelle.

Muscler la formation dans le sens de l'analyse de la pratique, de l'apport et de la méthodologie en sciences de l'éducation paraît urgent. Des dispositifs comme le mémoire professionnel, le GEASE (groupe d'étude d'analyse des situations éducatives) initié par Richard Etienne à l'université Paul Valéry de Montpellier, l'instruction au sosie (issu du CNAM, Conservatoire National des Arts et Métiers) et l'entretien d'explicitation élaboré à partir des recherches de Pierre Vermersch peuvent constituer dans cette perspective des pistes intéressantes de même que le portfolio<sup>9</sup>, l'enregistrement vidéo suivi de l'auto-confrontation.

Tous ces dispositifs contribuent-ils, se demande Richard Etienne, à inscrire l'enseignant « *dans un nouveau rapport à la profession dans lequel la communication professionnelle orale et/ou écrite est le vecteur d'une nouvelle identité qui intègre la formation (Perrenoud, 2001b) comme une composante en actes de son exercice ?* » (Decron, 2003).

Il est question, ici, à la suite des travaux de Donald Schön<sup>10</sup> et de l'exhortation faite aux enseignants par Philippe Perrenoud de « *développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* » (Perrenoud, 2001) d'orienter ainsi les enseignants de philosophie non pas seulement ni même précisément sur l'acte de faire, à tout prix, passer des contenus (seraient-ils, de la sorte, d'ailleurs intégrés) mais plus justement sur le questionnement visant à identifier les modalités de présentation de ces contenus afin qu'ils aient du sens pour les élèves et par-là même qu'ils se les approprient.

<sup>9</sup> Le port folio : dispositif rassemblant les traces (productions et démarches réflexives) élaborées lors du processus de formation.

<sup>10</sup> Un ouvrage qui fait date et inaugure l'analyse réflexive sur les pratiques est celui de Donald Schön.



## Bibliographie

- ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BAUDRIT A. (2007), *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective*, Bruxelles, De Boeck.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.
- BRUNER J. S. (1987), *Comment les élèves apprennent à parler*, Paris, Retz.
- CRINON J. (2003), *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.
- GUSDORF G. (1963), *Pourquoi des professeurs. Pour une pédagogie de la pédagogie*, Paris, Payot.
- LA GARANDERIE A. (2002), *Les chemins de la connaissance, une pédagogie du sens*, Lyon, Chroniques Sociales.
- LE BOUEDEC G. et al. (2001), *L'accompagnement en éducation et en formation, un projet impossible ?*, Paris, L'Harmattan.
- NUNZIATTI G. (1990), « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°280 Janvier 1990.
- PAUL M. (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD PH. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- ROBERT P. (2008), *la Finlande, un modèle éducatif pour la France ?*, Paris, ESF.
- SCHÖN D. (1993), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques.
- TOZZI M. & ETIENNE R. (2004), *La discussion en éducation et en formation, un nouveau champ de recherches*. Paris, L'Harmattan.
- VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- VYGOTSKI L. (1997), *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.



## Apprendre à philosopher au café : bilans et perspectives

Romain Jalabert<sup>1</sup>

### Résumé

*Fort de près de vingt années d'existence et d'un essaimage géographique extrêmement vaste et diversifié, le phénomène dit « des cafés philo » a largement démenti les soupçons d'« effet de mode » et de « snobisme parisien » qui lui furent longtemps assignés. Par-delà les critiques qui ne cessent d'émettre des doutes quant à la validité philosophique des échanges, le mouvement poursuit son chemin et évolue, sans jamais trop s'éloigner du célèbre vœu de Diderot : « hâtons-nous de rendre la philosophie populaire ! ». Chef de file inopiné d'une kyrielle de pratiques plus ou moins dérivées (ciné philo, rando philo, banquet philo, atelier philo dans le cadre d'Universités Populaires, etc.), le café philo reste sans doute la plus populaire et la plus médiatique desdites « Nouvelles Pratiques Philosophiques ». Mais probablement aussi la plus invectivée... A partir d'ouvrages, d'articles de revues, de rapports officiels et d'archives radiophoniques couvrant la période 1992-2010, mais aussi à partir d'une enquête par questionnaire électronique menée durant les mois de mai et juin 2010, nous nous proposons de faire le point sur l'arrivée et l'évolution de ce mouvement dans la cité, et de tenter d'esquisser par ailleurs quelques perspectives pour la plus ancienne – avec la consultation – des Nouvelles Pratiques Philosophiques.*

*« Il se peut que ces rencontres n'aient aucune importance, qu'elles ne constituent tout au plus qu'un simple amusement dominical pour solitaires désœuvrés. Mais il se pourrait aussi que ce soit un signe – le signe que la philosophie, n'en déplaise à ceux qui lui ont creusé sa tombe, a encore de beaux jours devant elle et que la pensée, n'en déplaise aux pessimistes, est loin d'être défaite. On conviendra que cela mérite réflexion »*  
Marc Sautet (1995, p.10)

Fort de près de vingt années d'existence et d'un essaimage géographique extrêmement vaste et diversifié, le phénomène dit « des cafés philo » a largement démenti les soupçons d'« effet de mode » et de « snobisme parisien » qui lui furent longtemps assignés. Par-delà les critiques qui ne cessent d'émettre des doutes quant à la validité philosophique des échanges – au seul prétexte parfois de la précarité des conditions d'exercice de la réflexion dans un tel lieu et sans préparation véritable, le mouvement poursuit son chemin et évolue, sans jamais trop s'éloigner du célèbre vœu de Diderot : « hâtons-nous de rendre la philosophie populaire ! ». Chef de file inopiné d'une kyrielle de pratiques plus ou moins dérivées (ciné philo, rando philo, banquet philo, atelier philo dans le cadre d'Universités Populaires, etc.), le café philo reste sans doute la plus populaire et la plus médiatique desdites « Nouvelles Pratiques Philosophiques ». Mais probablement aussi la plus invectivée... A partir d'ouvrages, d'articles de revues, de rapports officiels et d'archives radiophoniques couvrant la période 1992- 2010, nous nous proposons de faire le point sur l'arrivée et l'évolution de ce mouvement dans la cité, et de tenter d'esquisser par ailleurs quelques perspectives pour la plus ancienne – avec la consultation – des Nouvelles Pratiques Philosophiques. Pour ce faire nous nous appuierons aussi sur le travail mené avec

<sup>1</sup> Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche, Département des sciences de l'éducation, Université Paul Valéry Montpellier III.

Gunter Gorhan<sup>2</sup> depuis 2009, dans le cadre des *Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques* organisées chaque année à Paris, au Siège de l'UNESCO, et plus particulièrement du chantier de travail « Philocité : philosopher dans la cité aujourd'hui ». De ce travail nous retiendrons notamment une enquête par questionnaire menée durant les mois de mai et juin 2010, à laquelle ont répondu trente cafés philo – français pour la plupart.

## 1. La naissance fortuite du café philo

Il enseignait la philosophie dans le supérieur et ressentait le besoin, selon ses propres termes, de « *faire sortir la philosophie des ghettos des lycées et des universités* » ; d'emmener, en bon connaisseur de Nietzsche qu'il était, « la fiancée » en ville. Ce philosophe, cet homme par qui

le scandale est arrivé, c'était Marc Sautet, animateur presque malgré lui du premier café philo. Sur le point de lancer à Paris une activité de consultation philosophique (« le cabinet de philosophie ») il évoqua un jour, au détour d'un entretien radiophonique, l'habitude qui était la sienne de retrouver un petit groupe d'amis le dimanche matin au Café des Phares (Place de la Bastille, à Paris) pour discuter librement et philosophiquement de l'avancement de son projet, et par la même occasion de tous ces thèmes qui de près ou de loin concernent l'existence humaine. Le dimanche suivant la diffusion de l'émission radiophonique en question, son cercle d'amis s'était élargi. Quelques auditeurs intéressés par ces discussions philosophiques tout à fait informelles les avaient rejoints. La Place de la Bastille est devenue peu à peu le rendez-vous des « philosophants », et c'est le Café des Phares qui depuis est pris d'assaut chaque dimanche entre 11h et 13h<sup>3</sup> (jusqu'à 150 participants). Ainsi est né le premier « bistrot philo »<sup>4</sup> en France – et sans doute même au monde – dans le courant de l'année 1992<sup>5</sup>. En dépit de l'idée première de Marc Sautet qui était celle du « cabinet de philosophie », et de manière vraisemblablement fortuite – voire accidentelle, le café philo s'est précipité sur le devant de la scène, ouvrant la voie à pléthore de pratiques qui se situent à peu près dans le même esprit de démocratisation et de mise à disposition de la philosophie.

## 2. Vous avez dit « café philo » ?

Entendons-nous tout d'abord sur cette appellation qui, à l'évidence, n'a rien de contrôlée mais semble plutôt approximativement convenue. Notons aussi que Marc Sautet, considéré comme fondateur des cafés philo, n'a vraisemblablement

ni proposé, ni reconnu cette dénomination. Avançant « un café pour Socrate » dans son livre publié en 1995, il n'évoque la plupart du temps que « la philosophie au café », quand il ne parle pas du « débat du café des phares ». La devanture du Café des Phares, quant à elle, brandit fièrement la mention « 1<sup>er</sup> Bistrot Philo ». Que veut donc dire « café philo » (on trouve aussi « café-philos ») ? Cette dénomination proviendrait des médias qui se sont emparés du phénomène peu de temps après « la première fois » – expression qu'une discussion du Café des Phares a définitivement rendue suspecte (Sautet, 1995, pp.28-34). « Café philo » dépasserait le lieu du café lui-même puisque l'on trouve des « cafés philo » dans des endroits dénués de zinc et de percolateur : médiathèques, salles communales, amphithéâtres d'universités, etc. S'il semble convenu de lire « café philosophique »<sup>6</sup> dans « café philo » – soit plus exactement « café philo. », les usages semblent variés et parfois même contradictoires. Ainsi l'on entend des uns « la café philo », des autres « le café philo ». Voilà un détail qui ne manque pas de soulever une question

<sup>2</sup> Animateur au Café des Phares, Gunter Gorhan est l'une des figures du mouvement des cafés philo en France, dont il fut l'un des pionniers aux côtés de Marc Sautet. Enseignant retraité de l'Université Paris I (Panthéon-Sorbonne), il anime également des débats dans des foyers de jeunes travailleurs et s'investit en tant qu'écouteur au sein de la Fédération S.O.S. Suicide Phénix.

<sup>3</sup> Depuis peu les horaires ont changé : 10h30 - 12h15.

<sup>4</sup> Si l'on parle la plupart du temps de « café philo », c'est bien de « bistrot philo » qu'il est question sur la devanture du Café des Phares.

<sup>5</sup> Marc Sautet parle dans son livre du mois de juillet 1992 pour la première séance ; mais un peu plus loin il évoque une séance qui aurait eu lieu le 4 avril de la même année... (Sautet, 1995).

<sup>6</sup> L'expression « café de philosophie » était également utilisée au départ, sans doute en référence à l'autre expérience du « cabinet de philosophie ».

essentielle quant à cette pratique, ou du moins quant à l'idée que l'on se fait de cette pratique : fait-on de la (véritable) philosophie au cours d'un café philo ? « La café philo(sophie) » laisse imaginer que la philosophie se met au niveau du café, perdant par la même occasion de sa philosophicité, et donc de sa légitimité. Au prétexte que le contexte du café rend forcément la philosophie plus triviale, les détracteurs des cafés philo allèguent une forme dégradée, insatisfaisante voire insuffisante de philosophie : des « propos de café du commerce ». Mais le café semble reconnu « philosophique » si l'on dit « le café philo(sophie) », laissant entendre que le café (et les propos qui s'y tiennent) s'élève au niveau de la philosophie, devenant philosophique. Le renversement est de taille quand ce n'est plus le café qui rend la philosophie plus triviale mais au contraire, selon l'idée formulée par Laura Piccioni<sup>7</sup>, la philosophie qui « détrivialise » le lieu du café.

Qu'est-ce alors un café philo ? Si l'on use de termes et expressions pris çà et là dans la « déclaration des cafés-philo du 25 novembre 2000 » (Youlountas, 2002, pp.79- 81), le café philo apparaît comme un espace public de libre pensée et d'expression, neutre et laïc, favorisant l'écoute active et positive, indépendant de tout groupe religieux ou politique et de leurs dogmes et doctrines, ouvert à tous sans distinction de condition sociale, d'origine, d'âge, de niveau d'étude et de culture personnelle. Caractérisé par « *l'accès de chacun à la prise de parole dans le cadre de règles d'échange égalitaires favorisant la participation, quels que soient les qualités oratoires, l'instruction, les connaissances, la culture, les difficultés d'élocution, les éventuels handicaps* », le café philo écarte toute forme de prosélytisme et de propagande, se donnant pour seule visée de permettre « *de réfléchir ensemble afin d'essayer de penser davantage par soi-même* » (*ibid.*). Ainsi le café, dont Jacques Diamant (2001) a rappelé le rôle important dans l'histoire de la pensée (philosophique et politique), devient un lieu dans lequel les gens, quels qu'ils soient, viennent librement et volontairement pour discuter d'un sujet et l'approfondir ensemble. Reprenant les trois pôles qui caractérisent selon lui le café philo (à savoir : le convivial, le démocratique, et bien entendu le philosophique), Michel Tozzi le définit comme « *un lieu convivial de réflexion collective à visée philosophique et dispositif démocratique* ». Mais le café philo est aussi lieu de souplesse et de liberté, où l'on peut, selon cette belle formule chère à Gunter Gorhan : « *prendre de la hauteur sans perdre pied* ». L'influence de Marc Sautet n'est assurément pas étrangère à cette expression, puisque nous retrouvons là son souci d'accepter et de permettre que le débat collectif s'élève, mais à condition qu'il demeure accessible pour chacun. « *Prendre de la hauteur sans perdre pied* », c'est aussi parvenir à des réflexions étonnantes à partir de faits ou d'expressions pourtant anodins.

### 3. Pourquoi un café philo ?

Parmi les questions fréquemment adressées aux cafés philosophiques, il est celle du « pourquoi » – et par la même occasion du « pour quoi », qui semble viser à la fois le sens, l'utilité et l'impact de cette pratique. Pour

Marc Sautet, le café philo répondait assez naturellement – il s'agissait même d'une nécessité – à une situation de crise touchant la société actuelle, mais finalement assez proche de la crise de la cité grecque qu'a connue Socrate : « *la philosophie est née il y a deux mille cinq cents ans dans une situation de crise étonnamment analogue à celle que nous connaissons aujourd'hui : la crise de la démocratie athénienne. Aussi incroyable que cela paraisse, nous nous retrouvons, sur une grande échelle, dans une impasse analogue...* » (Sautet, 1995, p.11). Rien de surprenant donc dans cet usage spontané et massif de la philosophie en ville ; et l'idée du cabinet de philosophie reposait notamment sur cette intuition. Dans un entretien radiophonique<sup>8</sup> faisant suite aux retentissements suscités par son expérience innovante au Café des Phares, Marc Sautet disait avoir « *l'impression qu'une sorte de fatalité pèse sur nous et que la guerre civile est à l'ordre du jour, et que par conséquent, nous sommes tout au bord d'une guerre du Péloponnèse, la nôtre, et que l'angoisse monte ; et que par conséquent, il est temps d'essayer de garder raison* ». Et d'ajouter : « *J'ai l'impression que ça a été le travail, la vocation, la tentative de Socrate à cette*

<sup>7</sup> Intervention de Laura Piccioni, professeur à l'Université d'Urbino (Italie), dans le cadre de l'atelier « Philocité » à l'occasion des 10<sup>èmes</sup> Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques (UNESCO, Paris, 18 novembre 2010).

<sup>8</sup> Enregistrement disponible sur la page d'accueil du site internet du Café des Phares : <http://cafe-philo-des-phares.info/> (dernière consultation : le 30 septembre 2010).

*époque. Il me semble qu'il y a de ça aujourd'hui et que par conséquent, d'une manière ou d'une autre – alors ça passera par le Café des Phares ou ailleurs – on va faire appel à la philosophie de nouveau pour essayer de ne pas devenir fou ». Ainsi le café tenterait de répondre, selon les termes de Michel Tozzi, à « une demande sociétale de philosophie », qui s'expliquerait notamment par une profonde crise du sens, le déclin des institutions, la montée de l'individualisme et la fin des grands récits totalisants (Tozzi, 10/2005). Il suffirait, selon le philosophe Christian Godin, « de quelques individus de bonne volonté, insatisfaits des conditions que le monde leur fait et des discours qu'il leur tient, et qui tentent de lui arracher le plus de sens qu'il est possible » (Gravito, 2005, p.16). Il y a dans le café philo – mais très probablement aussi dans la plupart des autres pratiques philosophiques – quelque chose de l'ordre du rapport au sens et à la vérité qui se joue, et que l'on vient mettre à l'épreuve de l'autre. Parmi les motivations les plus avancées par les participants nous trouvons la confrontation à l'autre : à d'autres expériences, à d'autres idées, etc.<sup>9</sup> Dans un monde de plus en plus précaire (en termes d'emploi, de relations affectives, etc.), et face à cette issue inéluctable et impénétrable qu'est la mort, notre recherche d'une forme de bonheur – sérénité, sagesse, etc. – semble exiger que l'on se frotte à la pensée d'autrui. Nous éprouvons sans doute ce besoin de nous confronter à d'autres expériences, à d'autres idées. Pour Michel Tozzi, « le café philo est ce lieu d'expression et de partage de l'angoisse métaphysique de l'homme, et de la recherche rationnelle de la vérité et de la joie. Il semble autoriser à tout le monde cette entreprise philosophique qui consiste à tenter de comprendre le monde dans lequel on vit, pour savoir d'où l'on vient, qui l'on est et qu'est-ce qui vaut la peine d'être vécu ? On ne sera jamais trop dans ces questions pour essayer d'éclairer chacun »<sup>10</sup>.*

#### 4. La « philosophicité » des échanges

Dès ses débuts le café philo a fait l'objet de critiques virulentes de la part des « philosophes de métier », essentiellement les professeurs de philosophie des lycées et des universités, mais aussi lesdits « philosophes patentés », médiatiquement connus et reconnus, qu'ils enseignent ou pas la philosophie. Au cours de son étude sociologique minutieuse et critique du phénomène des cafés philo, Jacques Diamant (2001) s'arrête entre autres sur la controverse déjà vieille – mais toujours d'actualité – entre cafés philo et universitaires, notant que « beaucoup de philosophes "de métier" condamnent les cafés-philo sans les connaître » (2001, p.28). Tous les prétextes sont bons, à commencer par la précarité des conditions d'exercice de la réflexion dans un lieu comme le café. L'exercice de la philosophie réclamerait, selon les détracteurs du café philo, du sérieux, de la rigueur, du silence et peut-être même de la solitude. Un des autres arguments avancés par les opposants au café philo est le manque de travail préalable (notamment lorsque le sujet est décidé le jour même) qui exclurait *a priori* toute possibilité d'approfondissement. Enfin, pour ne retenir que les principales critiques, il est reproché aux cafés philosophiques de n'être pas encadrés la plupart du temps par des « professionnels de la philosophie », ou encore de ne pas satisfaire aux rudes exigences de la discipline. Dans ces conditions, peu – pour ne pas dire aucun – de cafés philo parviendraient selon eux à échapper à la *doxa* (l'opinion) et à se hisser au-dessus des préjugés. Apparenté au débat d'opinion, le débat philosophique de café est rejeté du côté du non-philosophique (Chazerans & Seulin, 2002, pp.51-54). Tout au mieux certains de ces opposants acceptent de reconnaître un caractère pré-philosophique<sup>11</sup> au café philo qui ne correspondrait alors « à la rigueur [qu'à] un exercice préparatoire à une réelle pratique philosophique » (p.51). Parmi ces opposants nous trouvons notamment Bernard-Henri Lévy, déclarant que « la philosophie ne sera jamais à la portée de tous : elle suppose un infracassable noyau de nuit dont seule la démagogie ambiante peut faire

<sup>9</sup> Cf. les comptes-rendus des séances du Café Philo de Narbonne (<http://cafephilo.unblog.fr>) du lundi 30 septembre 1996 (première séance) et du lundi 9 octobre 2006 (dixième anniversaire, centième séance), portant toutes deux sur le thème suivant : « Pourquoi un café philo : quel intérêt à discuter philosophiquement dans un café aujourd'hui ? ». Cf. également : Jalabert, 07/2010.

<sup>10</sup> Propos tenus à l'occasion du dixième anniversaire du Café Philo de Narbonne (<http://cafephilo.unblog.fr>), le 9 octobre 2006.

<sup>11</sup> Marc Sautet ne parlait-il pas lui-même d'« amorcer » : « on peut amorcer dans un café, même avec cent cinquante personnes, une réflexion qui mérite d'être appelée "philosophique". Amorcer ne veut pas dire mener à bien. Cela veut dire... amorcer. Libre ensuite à qui le souhaite d'approfondir le sujet, de plonger dans les ouvrages évoqués à l'improviste, d'entamer un dialogue en tête à tête avec un auteur cité en cours de route, dans le calme le plus total » (Sautet, 1995, p.11).



*l'économie* » (Diament, 2001, p.26) ; Michel Onfray qui, s'il n'a pas épargné les cafés philo de ses vitupérations les plus acerbes, s'efforce néanmoins de proposer dans le cadre de l'Université Populaire de Caen un cours de philosophie qui se situerait à mi-chemin entre la rigidité académique de l'Université et le laxisme souvent reproché aux cafés philo (même si, à l'évidence, le modèle de « la leçon du professeur » semble néanmoins nettement prédominer dans ce qu'il propose, tandis que le moment dit « de débat » relèverait plus d'un « questions - réponses » qui n'autorise aucun échange véritable entre les personnes qui constituent le public) ; François Jullien, dans le cadre d'un Collège International de Philosophie soucieux de répondre à une demande de plus en plus pressante de philosophie (dans un esprit d'ouverture) mais en se fondant sur le seul travail théorique, a voulu se démarquer très explicitement à la fois de la chapelle et du café « où l'on ne fait que ressasser de l'opinion sans que s'ébauche de la pensée » (Diament 2001, p.25) ; enfin, André Comte-Sponville se montre peut-être un peu plus nuancé : avançant que seule une véritable préparation de la séance peut garantir la teneur philosophique des échanges, il reconnaît néanmoins avoir été agréablement surpris à l'occasion d'une séance animée à l'improviste par Marc Sautet<sup>12</sup>. Voilà qui, au-delà de la question du « bagage philosophique » de l'animateur, vient renforcer l'idée que chaque animateur ajoute à des compétences spécifiques des qualités très personnelles (Cotte, 2002, p.91). N'est peut-être pas Marc Sautet qui veut, mais le seul « bagage philosophique » de l'animateur ne garantit assurément pas la philosophicité de la discussion.

D'autres philosophes reconnaissent pourtant bien des qualités et même un caractère nécessaire aux cafés philo. C'est le cas bien entendu de Christian Godin, cité *supra*, mais aussi d'Edgar Morin, préfacier de l'ouvrage intitulé *Comprendre le phénomène café-philo*, coordonné par Yannis Youlountas en 2002. Dans *La tête bien faite*, paru en 1999 aux éditions du Seuil, Edgar Morin énonçait cette conception de la philosophie qui veut qu'elle « concerne l'existence de chacun et la vie quotidienne. La philosophie n'est pas une discipline, c'est une puissance d'interrogation et de réflexion » (Diament, 2001, p.25). Voilà qui rejoint à certains égards l'un des arguments avancés par Marc Sautet contre ses détracteurs : « la bonne position du philosophe n'est pas d'affirmer, elle consiste à interroger. Il se trouve que, sur tous les sujets, beaucoup de gens ont beaucoup de choses à dire. Au café comme ailleurs, plus qu'ailleurs, peut-être. C'est donc un lieu idéal pour soumettre au crible de la raison les opinions les plus répandues et les plus variées » (Sautet, 1995, p.43). Et Edgar Morin d'achever ainsi la préface citée *supra* : « La philosophie était sur la place publique dans l'ancienne Athènes. Nos bistrotts sont d'innombrables forums de philosophie sauvage. Il est juste que le bistrot puisse s'essayer à la philosophie civilisée et citoyenne » (Youlountas, 2002, p.5). Répondant aux deux critiques de non-philosophicité et de pré-philosophicité, Jean-François Chazerans et Jean-Pierre Seulin n'hésitent pas à avancer la thèse suivante : « non seulement nous pensons que l'on philosophe vraiment dans les cafés-philo mais encore, si une réelle pratique de la philosophie existe, qu'elle se retrouve exclusivement dans de tels débats. En effet toutes les critiques adressées aux cafés-philo remettant en question leur "philosophicité" n'épargnent pas davantage les autres façons de pratiquer la philosophie. Ainsi, seul le café-philo permet de philosopher de façon originale » (2002, p.51).

Conscient des points faibles du café philo (notamment une ambiance bruyante et parfois chaotique), Marc Sautet ne cédait pas pour autant sur certaines de ses convictions, qui l'amenaient entre autres à s'inscrire en faux contre l'affirmation selon laquelle il faudrait exclure « toute possibilité d'approfondissement d'un sujet sans "travail" préalable sur ce sujet » (Sautet, 1995, p.39). « Ni cercle d'initiés ni groupe de thérapie sauvage », le café philo est un lieu où on ne parle pas pour faire taire les autres mais pour réfléchir avec eux ; on ne parle pas de soi pour se raconter mais pour défendre une opinion et la soumettre à l'examen de tous » (p.34). « Le libre exercice de la parole dans un débat de café n'implique pas la dictature du pathos, pour peu que la raison veille » (p.32) ; l'intérêt étant de passer du problème personnel à l'humanité tout entière, du singulier à l'universel. Par ailleurs, « tous les sujets sont susceptibles d'être traités de

<sup>12</sup> Propos tenus à l'occasion d'une discussion informelle, le 4 avril 2008 après la conférence « Mondialisation et civilisations : quelles valeurs pour le XXIème Siècle ? ». André Comte-Sponville, reçu par le Café Philo Agathois en la Maison des Savoires d'Agde, répondait à la question : « que pensez-vous des cafés philo ? ».



*manière philosophique. La philosophie ne tient pas à ses sujets. Ce n'est pas une "matière" à enseigner ni un champ à cultiver, c'est un état d'esprit, une manière de faire usage de son intellect. Le philosophe n'a pas d'objet propre. Il part des idées reçues, des opinions du sens commun, des idéologies dominantes, des révélations religieuses, des réponses données par la science pour les soumettre à l'examen. Tout est donc objet de sa réflexion » (p.35).*

Au cours de son rapport sur la philosophie dans la cité, remis à l'UNESCO en 2007, Oscar Brenifier pointait le vide laissé par les personnes formées à la philosophie, et que « *des amateurs trop souvent peu éclairés* » (p.162) ont rempli à leur manière. Spécificité française s'il en est (Oscar Brenifier estimait en 2007 le nombre de cafés philo en France autour de cent cinquante à deux cents), le café philo fut donc principalement investi par des amateurs, tandis qu'à l'étranger les cafés philo sont bien plus rares mais animés la plupart du temps « *par des personnes ayant reçu une formation philosophique. De cela on peut comprendre que la figure de Socrate, avec sa simplicité et son interpellation vivante de tout un chacun, devint la figure emblématique de ce mouvement, contre l'élitisme des sophistes défendant un statut et un pré carré* » (p.163). La virulence de la réaction de l'institution philosophique, marquée par un dédain massif de la part des professeurs de philosophie, n'a fait que « *polariser et radicaliser les esprits* » (p.162). Il n'existe toujours pas à ce jour de formation spécifique destinée à ceux qui se lancent dans l'animation d'un café philo. Notons cependant les apports de la didactique de la philosophie. Rédacteur en chef de *Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie*<sup>13</sup>, Michel Tozzi n'a pas manqué d'offrir au vaste champ des Nouvelles Pratiques Philosophiques les bénéfices de ses recherches menées en tout premier lieu sur l'enseignement de la philosophie et l'apprentissage du philosophe. Ainsi l'exigence philosophique, rigueur qu'il faut impérativement conserver au café philo, pourrait trouver par exemple de précieux critères dans le triptyque proposé : problématiser, conceptualiser et argumenter (Tozzi, 06/2005).

## 5. L'enquête sur les cafés philo (mai – juin 2010)

Afin d'établir un bilan à la fois précis et synthétique du mouvement des cafés philo, mais aussi pour pouvoir esquisser quelques perspectives, notre recherche s'est efforcée de diversifier ses ressources. Outre l'appui essentiel

d'une importante bibliographie (ouvrages, articles de revues et rapports), nous avons essayé d'exploiter au mieux d'une part le bénéfice des diverses rencontres organisées depuis le début des années 2000 sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques en général<sup>14</sup> et sur les cafés philosophiques en particulier<sup>15</sup> ; d'autre part le travail entamé en 2009 avec Gunter Gorhan dans le cadre du chantier « Philocité : philosopher dans la cité aujourd'hui ». C'est dans le cadre précis de ce travail que nous avons mené une enquête sur les cafés philosophiques à travers la diffusion d'un questionnaire électronique durant les mois de mai et juin 2010<sup>16</sup>. Visant un état des lieux suffisamment complet des pratiques actuelles du café philo, ce questionnaire était composé de divers types de questions, portant notamment sur l'organisation, le fonctionnement, le dispositif d'animation, le public, les animateurs et le mouvement des cafés philo. Un champ de libre expression était également proposé au terme de ce questionnaire. Tous les champs de ce questionnaire en ligne étaient facultatifs. Le questionnaire a été diffusé par le biais de plusieurs listes électroniques de diffusion relatives aux cafés philos et autres pratiques philosophiques en France, donnant lieu à exactement trente retours exploitables – d'autres retours se révélant trop peu détaillés pour pouvoir être utilisés. Parmi les trente questionnaires traités, trois provenaient

<sup>13</sup> Revue en ligne : [<http://www.educ-revues.fr/diotime>]

<sup>14</sup> Notamment les Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, organisées chaque année à l'Unesco (Paris) à l'occasion de la Journée Mondiale de la Philosophie, durant la troisième semaine du mois de novembre. La dixième édition s'est tenue les 17 et 18 novembre 2010.

<sup>15</sup> Nous pensons aux « Rencontres de Sorèze » (ex. « Festival Philo-des-champs ») qui réunissent chaque année au mois de juillet, depuis plus de douze ans, des café-philistes (animateurs et participants) venus de plusieurs villes de France. Nous pensons encore au « Philostival » coorganisé depuis deux ans maintenant par les associations Himéros (Marseille) et Agora Philo (Lyon). La troisième édition se tiendra à Marseille dans le courant du mois de juin 2011. Des comptes rendus (Jalabert & Tozzi, 10/2010) de ces diverses rencontres sont régulièrement publiés dans *Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie* en ligne : [<http://www.educ-revues.fr/diotime>]

<sup>16</sup> Le questionnaire diffusé est disponible dans son intégralité à l'adresse suivante : [<http://www.jotform.com/form/1080343342>]

de l'étranger : Antananarivo (Madagascar), Essen (Allemagne), Vecmont (La Roche-en-Ardenne, Belgique). Les vingt-sept autres provenaient de France, dont seize de la région parisienne et onze de province : Colombiers (34), Forges-les-Eaux (76), Gap (05), Lagrave (81), Lyon (69), Marseille (13), Narbonne (11), Nice (06), Rouen (76), Saint-Quentin (02), Sézanne (51).

En moyenne ces cafés philo comptent près de neuf ans d'activité. Une année ou moins pour six d'entre eux ; plus de dix ans d'existence pour quinze autres. Si pour la plupart le café semble toujours d'actualité, les lieux tendent à se diversifier : médiathèques, maisons pour tous ou de quartiers, centres touristiques et culturels, sièges associatifs, maisons communales, théâtres, cinémas, universités, maisons de détention, etc. Certains sont même organisés dans des châteaux et des casinos ! Pour vingt-sept des trente questionnaires traités, la gratuité semble encore de mise, même si ces nombres sont nuancés par des obligations croissantes d'adhérer à une association ou de consommer – la gratuité sans aucune obligation d'adhérer ni de consommer ne concernant alors plus que douze cafés philo sur les trente exprimés. Largement minoritaires (seulement trois cafés philo), les séances payantes font néanmoins partie désormais du paysage des cafés philo. Cela va de l'animateur « auto-entrepreneur » qui propose aux participants de laisser « ce qu'ils souhaitent (et peuvent) en fin de séance pour rémunérer le travail de l'intervenant », à la soirée à vingt-six euros dans un lieu élégant avec « accueil au champagne ». Entre ces deux tendances nous trouvons des séances avoisinant un montant de sept euros, animées par des « praticiens philosophes » professionnels. Pour autant les cafés philo rattachés à des entreprises ne sont pas encore très nombreux (deux sur trente). La plupart (dix-neuf) reposent sur des associations ou sont rattachés à des Universités Populaires ; quelques-uns (neuf) demeurent encore des électrons libres.

Pour ce qui est de la fréquence, les pratiques mensuelles semblent les plus courantes (dix-huit), notamment en province, tandis que les séances plus répétées ont tendance à se concentrer en région parisienne (d'une séance tous les quinze jours à deux voire trois séances par semaine pour un même lieu). Quelques cafés philo seulement (deux) résistent encore aux cadences – quelles qu'elles soient – et proposent des séances « de temps en temps » – parfois même à la demande des participants. Les jours des séances varient et couvrent désormais la semaine tout entière. Fini le « philosophe du dimanche » ; on pourrait presque assister à des séances de manière quotidienne en région parisienne

En termes de fréquentation, nous trouvons un peu tout : du café philo en milieu rural qui réunit chaque mois moins de dix personnes au café philo parisien qui en compte près de cent chaque semaine. La moyenne semble néanmoins se situer autour de vingt-cinq à trente participants par séance. Le public est lui aussi assez hétérogène puisque sont représentées à peu près toutes les classes d'âges, depuis les « 15-20 ans » jusqu'aux « 80 ans et plus », même si ces extrêmes demeurent assez rares. Une moyenne semble nettement se dégager pour constituer une tranche d'âge allant de 40 à 70 ans. Les catégories socioprofessionnelles apparaissent très diversifiées, même si les groupes « cadres et professions intellectuelles supérieures », « retraités », « étudiants » et « demandeurs d'emplois » prédominent assez largement. Selon les informations recueillies, le public de vingt-sept des cafés philo ayant répondu est à la fois constitué d'un noyau de fidèles que l'on retrouve très régulièrement (autour de 35 - 40%), et d'un renouvellement permanent (environ 60 - 65%). Le profil des animateurs varie. Si l'on perçoit un certain équilibre entre les purs autodidactes d'une part, et les personnes ayant reçu une formation philosophique d'autre part (quelques licences ; de nombreux diplômes de maîtrise, DEA et master ; quelques doctorats), il est intéressant de constater que bon nombre d'animateurs ayant reçu une formation universitaire en philosophie (un tiers enseigne d'ailleurs la philosophie) se considèrent aussi comme des autodidactes. Comme si la fonction d'animateur réclamait nécessairement, au-delà de connaissances spécifiques, de développer de nouvelles compétences. Encore une fois, la question de la formation des animateurs de cafés philo se pose.

## 6. Quelles perspectives pour le café philo de demain ?

« Plutôt que dans le tarot ou la boule de cristal, l'avenir des bistrots-philos se lit sans doute dans le marc de café », écrivait Yannis Youlountas en 2002 (p.179) avant de se risquer à la question « comment les cafés-

philos vont-ils évoluer ? », fort de dix années d'observation de l'émergence et de la progression du phénomène. Sans doute faut-il encore « [parier] sur le formidable potentiel de la pensée humaine » (p.181), avant d'essayer de nous projeter dans ce « futur [forcément] opaque et indéterminé » (p.179). Dans le questionnaire évoqué *supra*, nous proposons les questions suivantes : « comment voyez-vous le café philo de demain ? » et « doit-il évoluer ou pas ? ». Outre les avis opposés mais relativement stériles de type « il ne doit rien changer » et « il doit évoluer », nous trouvons quelques pistes qu'il ne faudrait peut-être pas négliger trop vite. Les uns encouragent le café philo à conserver des exigences philosophiques fortes s'il ne veut pas devenir une forme de « happening » débridé où n'importe qui pourrait raconter n'importe quoi ; les autres l'incitent à se multiplier encore et encore, à se rendre plus attractif pour les jeunes et essayer de réunir les générations. Comme nous en convenions déjà en 2008 dans le cadre d'une table-ronde sur les cafés philos organisée à l'UNESCO, il n'existe pas « un » mais « des » cafés philos (Jalabert, 2009) – et peut-être autant de manières d'organiser et d'animer, cette diversité constituant à la fois une richesse inestimable et une faiblesse préjudiciable. Cette diversité est richesse quand elle permet d'emprunter d'innombrables voies pour des questions finalement peu nombreuses et (ou car) communes – et peut-être même une seule question : « qu'est-ce que l'homme ? ». Elle est faiblesse quand au nom de quelques pratiques insuffisantes ou déviantes l'ensemble des cafés philos perd de sa légitimité. Elle est faiblesse encore lorsqu'elle compromet le sentiment d'appartenance à un groupe – ou réseau – et donc le groupe lui-même. En dépit de cela, et contre l'hypothèse de l'effet de mode, les cafés philos semblent poursuivre leur chemin. Certains ne font que passer, cessent ou suspendent leur cours ; d'autres naissent chaque année en France et dans le monde. La plupart perdurent dans le temps, et l'on fête çà et là les cinq, dix, quinze ans du café philo local. Le café philo du Café des Phares, à Paris, comptera vingt années d'existence en 2012. L'une des principales perspectives qui s'ouvrent au café philo de demain, c'est probablement de participer au débat citoyen et d'y incarner une force de proposition. Mais pour cela, le café philo devrait peut-être se défaire – ou tout au moins s'accommoder – d'une tension qui semble le caractériser en même temps qu'elle le ronge : que faire, face à l'urgence d'une crise sociétale, du souci de prendre le temps de penser les réponses possibles à cette même situation de crise ? Par ailleurs, le café philo devrait peut-être prendre garde à la tentation du jeu et du divertissement qui plane au-dessus de lui, s'il ne veut pas – dans le meilleur des cas – faire de la philosophie « le nouvel opium du peuple », selon une crainte exprimée à maintes reprises par Marc Sautet, reprise par Gunter Gorhan (Marc Sautet employait pour cela le terme de « narcotique »).

Enfin, quelle meilleure perspective, pour le café philo de demain, que le souci de conserver cette conviction commune et motrice : « *La philosophie est l'affaire de tous comme c'est l'affaire de tous de penser sa vie et la société. Ce n'est ni un luxe, ni un artifice mais une démarche essentielle pour s'émanciper et se choisir* » (Youlountas, 2002, p.180).

## Références bibliographiques

BRENIFIER O. (2007), « Découvrir la philosophie autrement. La philosophie dans la cité », *La Philosophie, une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : état des lieux et regards pour l'avenir*, Paris, UNESCO, Chapitre IV, pp.150-195.

CALSCHI E. (dir.) (2003), *Philosopher au café. 3<sup>ème</sup> colloque international. Ouverture et recherche de sens*, Durfort, La gouttière.

CHAZERANS J.-F. & SEULIN J.-P. (2002), « Philosophe-t-on vraiment au café-philos ? », *Comprendre le phénomène café-philos. Les raisons d'un essor étonnant en 30 questions-réponses*, Y. Youlountas (dir.), Durfort, La gouttière, pp.51-54.

COTTE Y. (2002), « Qui peut animer un café-philos ? », *Comprendre le phénomène café-philos. Les raisons d'un essor étonnant en 30 questions-réponses*, Y. Youlountas (dir.), Durfort, La gouttière, pp.91-96.

DIAMENT J. (2001), *Les « Cafés de Philosophie ». Une forme inédite de socialisation par la philosophie*, Paris, L'Harmattan.

GRAVITO C. (2005), *Le Côté du Café des Phares. Pratique du débat philosophique*, Paris, L'Harmattan.

JALABERT R. (01/2009), « Les cafés philo : quelle élaboration individuelle et collective pour la pensée ? », *Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie*, Scérén CRDP – Académie de Montpellier, n°39, revue en ligne : [<http://www.educ-revues.fr/diotime>].

JALABERT R. (07/2010), « Quel intérêt à discuter philosophiquement dans un café aujourd'hui ? », *Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie*, Scérén CRDP – Académie de Montpellier, n°45, revue en ligne : [<http://www.educ-revues.fr/diotime>].

JALABERT R. & TOZZI M. (10/2010), « 12<sup>ème</sup> Rencontre philosophique de Sorèze », *Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie*, Scérén CRDP – Académie de Montpellier, n°46, revue en ligne : [<http://www.educ-revues.fr/diotime>].

L'AGORA (1999), *Vous avez dit philosophie citoyenne ? Histoire et débats d'un café-philos dans le Tarn*, Castres, L'Agora.

SAUTET M. (1995), *Un café pour Socrate. Comment la philosophie peut nous aider à comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont.

TOZZI M. (06/2005), *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Paris, Chronique Sociale.

TOZZI M. (10/2005), « Le café philo : une demande sociétale de philosophie », *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*, Scérén CRDP – Académie de Montpellier, n°25, revue en ligne : [<http://www.educ-revues.fr/diotime>].

YOULOUNTAS Y. (2002) (dir.), *Comprendre le phénomène café-philos. Les raisons d'un essor étonnant en 30 questions-réponses*, Durfort, La gouttière.

YOULOUNTAS Y. (2002), « Comment les cafés-philos vont-ils évoluer ? », *Comprendre le phénomène café-philos. Les raisons d'un essor étonnant en 30 questions-réponses*, Y. Youlountas (dir.), Durfort, La gouttière, pp.179-182.

# Varia

**Laetitia GERARD**

Les effets de la dimension relationnelle dans la relation pédagogique de direction de mémoire en Master ..... 113

**Gwénaél LEFEUVRE**

Une représentation des élèves en difficulté (et de leur prise en charge) dépendante des dispositifs construits par le collectif d'enseignants ..... 123

**Martine JANNER RAIMONDI**

Recherche collatérale : rôles et enjeux des traces écrites dans l'accompagnement d'équipes d'écoles primaires ..... 140



## ***Les effets de la dimension relationnelle dans la relation pédagogique de direction de mémoire en Master***

Laetitia Gérard<sup>1</sup>

### **Résumé**

*La direction de mémoire constitue l'une des caractéristiques de la structure formative du deuxième cycle universitaire (Master) qui font différer celle-ci de la structure formative du premier cycle (Licence). Elle représente pour les étudiants une nouvelle relation pédagogique duale qui se distingue de la relation pédagogique groupale qu'ils ont pu expérimenter jusqu'en Licence. Le travail présenté ici s'intéresse plus particulièrement à la relation interpersonnelle au sein du binôme directeur de mémoire- étudiant qui investit la relation initialement professionnelle de direction de mémoire. Pour cette recherche, des entretiens semi-directifs ont été menés afin de recueillir des données sur la perception que se font les acteurs (masterants et directeurs de mémoire) de la relation pédagogique de direction de mémoire. Les résultats de cette recherche montrent que la relation interpersonnelle peut avoir des effets positifs, mais aussi négatifs sur la formation à la recherche par la recherche du masterant « apprenti-chercheur ». Les données mettent en exergue les moyens de régulation utilisés par les directeurs de mémoire pour maintenir une distance relationnelle qu'ils jugent favorable à la formation scientifique de l'étudiant.*

À l'université, le diplôme du Master marque une évolution de la relation pédagogique enseignant-enseigné. Les étudiants de Master (les masterants) expérimentent une nouvelle relation pédagogique qui est la direction de mémoire. Durant le premier cycle universitaire, en Licence, la relation que l'étudiant entretient avec son enseignant est de type *groupal* c'est-à-dire, que l'étudiant se situe au sein d'un groupe classe, face à un individu enseignant. Le groupe classe en Licence peut être constitué de plusieurs centaines d'étudiants. Comme le mentionnent Langevin et Bruneau (2000), la relation groupale tend à dissimuler l'étudiant dans et par le groupe et à l'anonymiser auprès de l'enseignant. Les auteures insistent sur le lien purement professionnel qui lie l'étudiant et l'enseignant en premier cycle. La structure formative de la Licence ne laisse, de ce fait, que très peu de place au contact interpersonnel entre chaque étudiant et l'enseignant. À l'entrée en Master, on observe que la relation pédagogique devient *duale*, c'est-à-dire que l'étudiant rencontre son directeur de mémoire seul. Dans la relation duale, l'étudiant n'est plus anonymisé dans et par le groupe comme il peut l'être en Licence, et il doit apprendre à adopter un comportement, verbal et non verbal, spécifique à cette nouvelle relation pédagogique. La relation duale demande à l'étudiant qu'il apprenne un nouveau mode de communication avec l'enseignant, et également qu'il apprenne à gérer la relation interpersonnelle « professionnalisante ». Cet article tentera de répondre à la question suivante : peut-il y avoir une relation de proximité au sein de la relation professionnelle de direction de mémoire ?

Les résultats présentés ici sont issus d'un travail doctoral (Gérard, 2009). Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de vingt-deux directeurs de mémoire et de vingt étudiants de Master 2 recherche (dont 20 paires « directeur-étudiant »)<sup>2</sup> en sciences de l'éducation dans cinq universités françaises. Les binômes ont été interrogés deux fois. La première fois en milieu/fin

<sup>1</sup> Chercheure associée au Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), collaboratrice scientifique au Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE) de l'université de Lausanne (UNIL).

<sup>2</sup> Deux étudiants sont en co-direction.

d'année et une seconde fois après la soutenance de leur mémoire. Ces entretiens ont été analysés de trois manières différentes. La première analyse effectuée a été une analyse *intragroupe*, dans laquelle les discours ont été confrontés à l'intérieur de chacun des sous-groupes « directeurs » et « étudiants ». La deuxième analyse *intergroupe* a consisté à effectuer une comparaison du discours de l'ensemble des directeurs de mémoire avec le discours de l'ensemble des étudiants. Enfin, la troisième analyse porte sur une comparaison des discours au sein des binômes entre le directeur de mémoire et son étudiant.

Dans une première partie, nous verrons comment la *dimension relationnelle* se trouve mise en tension avec la *dimension scientifique*, dans le sens où la relation interpersonnelle entre le directeur et son étudiant se mêle à la construction du travail de recherche. Nous verrons quels peuvent être les effets d'une proximité relationnelle sur la formation à la recherche *par* la recherche de l'étudiant. Dans une deuxième partie, nous nous appuyons sur le concept anthropologique du don/contre-don pour analyser les moyens utilisés par les directeurs pour réguler cette relation interpersonnelle au sein de leurs binômes et maintenir une relation professionnelle qu'ils jugent favorable à la formation scientifique de l'étudiant.

## 1. Mise en tension de la dimension relationnelle avec la dimension scientifique

Comme nous allons le développer ici, la relation interpersonnelle au sein du binôme peut avoir des effets positifs ou négatifs sur la formation scientifique de l'étudiant, c'est ce que nous nommons la « mise en tension » de la *dimension relationnelle* avec la *dimension scientifique*.

La première tension que nous aborderons ici porte sur les critères de choix du directeur de mémoire. Lorsque le choix du directeur est décidé par le laboratoire, le directeur est imposé à l'étudiant en fonction de critères scientifiques. Lorsque le choix du directeur revient à l'étudiant, les directeurs pensent que l'étudiant lui aussi choisit son directeur en fonction de critères relatifs à la *dimension scientifique* « *en fonction des domaines de recherche des chercheurs, [les étudiants] v[ont] s'orienter vers tel ou tel directeur de mémoire* » (D2)<sup>3</sup>. Ce type de choix, fondé sur des critères scientifiques, est envisagé par les directeurs comme un « allant de soi », dans la mesure où ils considèrent que leur rôle est avant tout d'apporter une aide *scientifique* à l'étudiant dans la construction de son travail de recherche (Gremmo & Gérard, 2008). On découvre que certains étudiants sont en adéquation avec cette perception du rôle du directeur et choisissent d'orienter leur choix selon des motivations scientifiques. Cependant, même si l'aspect scientifique revient fréquemment dans le discours des étudiants comme critère de choix, il n'est jamais le seul. Les qualités relationnelles du directeur sont aussi extrêmement prisées par les étudiants dans leurs critères de choix. Il s'agit du critère le plus cité et utilisé en priorité : « *je l'ai choisi aussi en fonction de sa nature [...] elle est très humaine, très humaine et très ouverte et je trouve que c'est important* » (E18). L'absence de qualités relationnelles peut devenir un critère excluant dans le choix du directeur et ce, malgré sa compétence scientifique dans le domaine de recherche choisi par l'étudiant : « *je n'aurais pas aimé un enseignant hyper brillant, compétent [...] mais avec une relation [distante] [...] il faut les deux [le scientifique et le relationnel] mais [...] [le relationnel] prime, après l'expertise ben on s'arrange avec* » (E15). On remarque ici que la dimension relationnelle est mise en tension avec la formation à la recherche *par* la recherche. L'étudiant qui choisit son directeur de mémoire principalement et/ou exclusivement sur des critères relationnels risque de le faire au détriment de sa formation à la recherche *par* la recherche, s'il choisit un directeur de mémoire trop éloigné de ses préoccupations théoriques et/ou méthodologiques. Le choix de son directeur sur des critères principalement relationnels révèle un besoin de l'étudiant d'être psychologiquement et relationnellement à l'aise avec leur directeur, parce que cela semble leur permettre de s'exprimer librement sur leur sujet d'étude, sans craindre de leur faire part de leurs incertitudes, de leurs maladresses ou de leurs faux pas :

<sup>3</sup> Pour des questions d'anonymat, les noms des directeurs de mémoire ont été remplacés par la lettre « D » suivie d'un chiffre qui correspond à l'ordre de passation des entretiens.

« *[il a] une qualité d'écoute [...] pour me mettre suffisamment à l'aise pour que moi aussi je puisse suffisamment m'exprimer* » (E5). La *dimension relationnelle* peut être alors un élément moteur qui contribue à l'avancement de l'étudiant dans son travail de recherche. On remarque néanmoins que la *dimension relationnelle* peut aussi constituer un frein à cet avancement si la relation que l'étudiant entretient avec son directeur ne correspond pas à ses attentes. L'étudiante E24 par exemple a abandonné son Master au cours de l'année car ses attentes relationnelles n'ont pas été satisfaites. Son directeur ne lui a pas apporté le *soutien psychologique* escompté : « *il ne répondait jamais à mes attentes, il ne me rassurait pas* », malgré une explication de ses difficultés à son directeur : « *je profitais toujours de l'occasion de le voir pour lui exprimer le fait que j'avais énormément de mal à m'en sortir* » (E24). Elle semble percevoir l'absence de *soutien psychologique* de son directeur comme une négligence et ne montre pas du tout que cette attitude pourrait relever d'une conception différente des deux acteurs quant au rôle relationnel et scientifique du directeur. D'après le discours de E24, on peut supposer qu'elle attendait un *soutien psychologique*, alors que son directeur lui apporterait uniquement un *soutien scientifique*, en lui proposant notamment, des pistes bibliographiques : « *il me balançait quatre cents références à la tête* » (E24). On s'aperçoit alors qu'elle se retranche dans une attitude attentiste, qui a un effet négatif sur l'avancement de sa recherche puisque devant ses attentes restées vaines elle a choisi d'abandonner son diplôme : « *j'aurais voulu qu'il témoigne d'un intérêt pour moi, pour le sujet que j'avais choisi, qu'il s'inquiète tout simplement de savoir si son étudiante n'était pas en train de perdre pied [...] et puis voilà j'aurais aimé qu'il me sollicite* » (E24). La tension que l'on découvre ici entre la *dimension relationnelle* et la *dimension scientifique* soulève un certain nombre de questionnements. Faut-il privilégier le choix de son directeur en fonction de critères relationnels ou en fonction de critères scientifiques ? On a vu que la *dimension relationnelle* pouvait avoir des effets positifs sur l'avancement de l'étudiant dans sa recherche, ce qui interroge la position des laboratoires de recherche qui « imposent » les directeurs de mémoire à leurs étudiants sur des critères principalement scientifiques. D'un autre côté, on a vu que la *dimension relationnelle* pouvait avoir aussi des effets négatifs sur l'avancement du travail de recherche de l'étudiant si ses attentes relationnelles n'étaient pas satisfaites, ce qui pose la question du rôle d'un directeur de mémoire.

Nous allons aborder ici une deuxième tension qui apparaît dans le discours des acteurs et qui a trait au dialogue critique. On observe à travers les entretiens, que la grande majorité des directeurs se donnent pour rôle d'aider l'étudiant à réussir la prise de distance qui est fondamentale au travail de recherche. Ils le font principalement par ce qu'on pourrait appeler *une formation par la critique*. Comme la plupart d'entre eux le soulignent, la critique est inhérente au travail de construction des connaissances dans le champ scientifique : « *dans le milieu de la recherche on passe notre temps à nous critiquer* » (D1). Ils envisagent aussi la critique en liaison avec leur rôle de formateur : « *ça sert à rien un directeur si on ne peut pas dire les choses* » (D25). Le dialogue critique constructif qui constitue pour eux la raison d'être des rencontres avec l'étudiant possède donc un double objectif : celui de faire progresser l'apprenti-chercheur dans sa recherche présente, et celui de le placer dans la situation professionnelle. Or beaucoup d'étudiants, principalement ceux en formation initiale, ne comprennent pas ce dialogue critique de manière scientifique et développementale. Ils le vivent comme un rejet de toute leur personne. Si, comme on vient de le voir, les directeurs situent le dialogue critique sur le plan scientifique, les étudiants le reçoivent, quant à eux, du point de vue de la *dimension relationnelle*. La *dimension relationnelle* peut donc constituer un frein dans la formation par la critique, car les étudiants tendent à percevoir la critique scientifique comme une atteinte personnelle et non comme des remarques constructives destinées au développement de leurs compétences scientifiques. Dans ce cas, la critique émise par le directeur a un effet négatif sur l'avancement du travail de recherche de l'étudiant. On remarque en effet que les étudiants tendent à éviter les rencontres et les contacts avec leur directeur pour éviter la critique, qu'ils perçoivent non comme une aide à la progression de leur recherche mais plutôt comme un frein et une sanction : « *je me disais que j'allais le contacter [...] et chaque fois je me disais ouais mais pour un peu qu'il me donne une autre direction et que je doive tout recommencer [...] j'avais peur aussi de la sanction* » (E5). En évitant les rendez-vous, E5 évite de fait la critique. Dans ce cas, on remarque que la relation interpersonnelle entretenue entre le directeur de mémoire et son étudiant peut faciliter la compréhension et l'acceptation de la critique scientifique par l'étudiant, ayant

conséquemment un effet positif sur sa formation à la recherche *par* la recherche. Certains directeurs sont en effet très conscients de ce risque de « personnalisation » de la critique et réfléchissent alors à la manière de critiquer le travail de l'étudiant sans que celui-ci ne se sente « découragé » (D17), ni « blessé » (D13), voire « humilié » (D1). Cela relève pour eux de la manière dont ils vont préparer et conduire l'entretien lors des rencontres : un directeur indique par exemple, qu'il commence toujours les entretiens avec les éléments positifs, un autre attend le « bon moment » (D13) pour dire les choses et peut décider de surseoir à une critique qu'il jugerait trop déstabilisatrice pour l'étudiant. Selon une étudiante sensible à la critique, son directeur « prend des pincettes » (E26) pour critiquer son travail. Là encore, la mise en tension de la *dimension relationnelle* avec la *dimension scientifique* soulève un certain nombre de questions : faut-il critiquer le travail de l'étudiant sans prendre en compte la *dimension relationnelle* au risque que l'étudiant l'interprète comme une atteinte personnelle, ce qui aura des effets contreproductifs sur l'avancement de son travail. Faut-il prendre en compte la *dimension relationnelle* dans la critique au risque de mettre à mal la professionnalisation de l'étudiant au métier de chercheur ?

## 2. La « banalisation » comme moyen de régulation de la dimension relationnelle dans la direction de mémoire

Nous venons de voir que l'interprétation par l'étudiant de certains éléments de sa direction de mémoire sous l'angle de la *dimension relationnelle* pouvait constituer un frein à sa formation à la recherche *par* la recherche. Comme nous allons l'étudier maintenant, pour éviter cette interprétation

par la *dimension relationnelle*, certains directeurs utilisent des moyens de banalisation. La « banalisation » est un terme que nous empruntons à Fustier (2000) qui désigne un moyen de régulation de l'interprétation par la *dimension relationnelle*. Pour expliquer la « banalisation », Fustier prend ses ancrages théoriques sur le concept du don/contre-don, dont l'ouvrage intitulé *Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* de Mauss est l'un des textes fondateurs. Nous souhaiterions présenter brièvement ici ce concept, afin de mieux comprendre le principe de la « banalisation » au sein du binôme directeur-étudiant.

### ■ Mauss et le concept du don/contre-don

Mauss (1923) a mené une recherche sur la conception de l'échange et de la contractualisation dans les sociétés traditionnelles. Il s'intéresse au « potlatch »<sup>4</sup> découvert chez des tribus amérindiennes, dont les Kwakiutl, Tlinkit et les Haïda. Le « potlatch » est une fête sacrée durant laquelle deux clans s'affrontent dans un combat de générosité. Chaque clan dépense sa fortune dans le seul but de manifester sa supériorité hiérarchique envers son adversaire. Le rival doit à son tour offrir un « potlatch » majoré, et ainsi de suite. Le duel s'achève lorsque le « potlatch » ne peut plus être rendu et témoigne ainsi d'une défaite. Mauss nomme cet échange « prestation totale de type agonistique » : l'ensemble des clans contractent par le biais de leur chef (« prestation totale »), et ceux-ci s'affrontent dans des duels pour conserver leur hiérarchie (« type agonistique »). Mauss met en exergue le principe des trois obligations du « potlatch » : l'obligation de « donner », celle de « recevoir » et celle de « rendre » le « potlatch ». La première, l'obligation de « donner », est un impératif dont le chef doit s'acquitter pour garder son rang hiérarchique. C'est en distribuant ses richesses qu'il prouve ses richesses. Ne pas donner équivaut à « une faute rituelle » dans laquelle le chef perd son prestige. La seconde, l'obligation de « recevoir » le don, relève également d'une obligation. La non-acceptation ferait état d'une déclaration de guerre entre donateur et donataire, et serait perçue comme un refus d'alliance. C'est s'avouer vaincu. La troisième obligation est l'obligation de « rendre ». Le don doit être rendu à son donateur de manière différée et majorée. La temporisation maintient le don au statut de don et évite sa transformation en troc qui se traduirait par un rendu immédiat du don. La majoration du don est essentielle à la résorption de la dette contractée auprès du donateur. Un

<sup>4</sup> Il s'agit d'un terme chinook, une langue amérindienne, qui signifie « nourrir », « consommer ».



don non rendu équivaut à contracter une dette auprès de son donateur : c'est se subordonner au donateur et perdre son rang.

### ■ **Fustier et le concept de « banalisation »**

Fustier (2000) transpose le concept du don/contre-don dans le secteur de la vie sociale. Il travaille autour de l'accompagnement dans les institutions sociales éducatives et psychiatriques, et cherche à qualifier le lien d'accompagnement qui unit le professionnel et l'usager. « Le lien d'accompagnement »<sup>5</sup> est défini par l'auteur comme l'accompagnement au quotidien des patients par des professionnels dans une perspective de soin ou d'une amélioration comportementale. Il constate que l'échange par le don, dans le lien d'accompagnement entre le travailleur social et l'adolescent, ou entre le soignant et le patient, subsiste malgré la prédominance de l'échange marchand dans nos sociétés. Il s'appuie sur les travaux de Caillé (1991b) pour distinguer la « société primaire » et la « société secondaire ». La première, la « société primaire », appelle à l'échange entre les personnes, l'échange par le don, alors que la seconde, la « société secondaire », est essentiellement centrée sur l'échange marchand. Le lien d'accompagnement entre professionnels et usagers comprend à la fois la dimension de l'échange par le don, qui relève de la « société primaire », et celle de la transaction salariale qui relève de la « société secondaire ».

Ce qui nous intéresse ici est que l'auteur introduit ce qu'il appelle la « dimension interprétative de l'usager ». Chaque usager possède sa propre représentation de la profession. En fonction de l'interprétation qu'il se fait de la norme de la profession, soit il interprétera l'agir du professionnel comme le résultat d'une norme salariale (« interprétation explicative ») soit comme un don (« interprétation égocentrée »). Un patient qui interprète l'agir du professionnel de manière égocentrée, c'est-à-dire comme relevant du don, s'appuie sur quatre indices : le « don de temps », le « don du privé », le « don d'émotions » et le « don d'individualisation ». Le premier indice, le don de temps, concerne l'impression que le patient a que le soignant lui accorde du temps supplémentaire qui ne relèverait pas, selon la représentation qu'il se fait du métier, de sa fonction salariale. Le second, le « don du privé », est alimenté de confidences personnelles du professionnel au patient. Le troisième indice qui favorise l'impression du don chez l'usager est le « don d'émotions », c'est-à-dire la confession de ses états d'âme et ses sentiments au patient. L'impression du don chez l'usager peut se nourrir d'un quatrième indice, le « don d'individualisation » : le patient se sent considéré comme une personne à part entière. Si l'agir du professionnel est interprété comme un don, il appelle le patient à rendre ce don par un contre-don. Le contre-don devra alors être rendu à son tour par le professionnel par un contre-don (Fustier, 2000). Le professionnel qui accepte le don du patient, accepte le lien social et reconnaît sa dette envers le donateur. Pour éviter de favoriser l'interprétation d'une action comme un don (et ne pas avoir à résorber la dette ainsi contractée), le soignant ou l'éducateur « banalise » la situation en adjoignant des indices encourageant une interprétation par la norme salariale.

Par rapport aux travaux de Mauss et de Fustier, nous pouvons observer dans le discours de notre groupe d'étude trois principaux *régulateurs*, comme nous les nommerons, qui permettent de banaliser certaines situations où l'étudiant pourrait interpréter l'action du directeur comme un don ou une interprétation par la dimension relationnelle. Ces *régulateurs* sont : le choix des marqueurs verbaux tu/vous, le choix du « décor » (terme emprunté à Goffman) et le choix des discussions. Nous utilisons ici le terme de *régulateur* dans le sens où la « banalisation » d'une situation par le directeur va permettre de rétablir une sorte d'« équilibre relationnel professionnel » au sein du binôme en évitant à l'étudiant d'interpréter l'agir de son directeur comme un don, qui appellerait l'étudiant à rendre ce don, c'est-à-dire à entrer dans une relation de dépendance.

<sup>5</sup> « Le lien d'accompagnement » est aussi le titre de son ouvrage.



### ■ Les trois principaux régulateurs de la dimension interpersonnelle

#### • Banaliser l'utilisation du tutoiement

Les marqueurs verbaux « tu » et « vous » constituent le premier régulateur qui peut permettre au directeur de banaliser une interprétation égocentrée, liée au don. L'utilisation du « tu » renvoie à une relation de proximité, alors que l'utilisation du « vous » marque la distance (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Nous allons nous intéresser ici d'une part à l'utilisation des marqueurs verbaux « tu » et « vous » au sein des binômes et notamment à l'objectif visé par les directeurs par le choix de l'un ou l'autre de ces marqueurs et d'autre part, à l'interprétation que peuvent en faire les étudiants.

Sur quatorze directeurs et sept directrices, une seule directrice et deux directeurs déclarent tutoyer systématiquement leurs étudiants. La directrice justifie le mode du tutoiement par le rapport de proximité qu'elle a choisi d'entretenir avec ses étudiants : « *c'est une histoire humaine* » (D10). Un directeur veut se situer dans une relation « *très horizontalisée* » (D18) avec ses étudiants, qu'il considère comme ses « *collègues* » (D18). Deux directeurs tutoient par habitude culturelle : « *nous dans [la région] on est comme ça* » (D16). D16 utilise aussi le tutoiement dès lors qu'une collaboration scientifique individualisée s'établit avec l'étudiant, c'est-à-dire lorsqu'il considère que l'étudiant devient un collègue : « *je tutoie à partir du moment où je rencontre les étudiants un par un [...] le tutoiement ne veut pas dire qu'on aime bien les gens non ça veut pas dire ça, mais ça veut dire qu'on est en train de travailler ensemble* » (D16). Le tutoiement pour D16 n'est donc ni un « don du privé », qui témoignerait d'une volonté du directeur d'entrer dans une relation plus proche avec l'étudiant, ni un « don d'individualisation », c'est-à-dire un tutoiement qui serait proposé uniquement à l'un de ses étudiants. Dans ce cas, l'utilisation du tutoiement doit être *banalisée* par le directeur s'il ne souhaite pas que l'étudiant l'interprète comme un rapprochement relationnel. Or, on peut observer que l'utilisation de ce marqueur verbal est interprétée justement différemment par son étudiant E12, qui tend plutôt à le comprendre comme un témoignage de proximité relationnelle ou d'intimité : « *il me tutoie [...] on se boit des godets, j'ai eu l'occasion d'aller chez lui, [...] ce serait l'un de mes amis, [...] je l'apprécie énormément je pense que c'est réciproque* » (E12).

On remarque alors que l'emploi du tutoiement est interprété par l'étudiant E12 de manière égocentrée comme un rapprochement relationnel. Il semble que, soit le tutoiement n'a pas été *banalisé* par son directeur, la *banalisation* ayant pu se traduire par exemple par une explicitation du directeur à son étudiant de l'utilisation de ce marqueur verbal comme un particularisme régional, soit l'étudiant n'a pas compris cette banalisation.

#### • Banaliser les rencontres individuelles dans un « décor » extra universitaire

Le « décor » constitue le deuxième régulateur qui peut permettre au directeur de banaliser une interprétation par le don. D'après les témoignages recueillis, la plupart des entretiens individuels se déroulent à l'intérieur de la structure universitaire. Le bureau du directeur est l'endroit le plus fréquemment utilisé comme lieu des rendez-vous individuels : « *la plupart du temps c'est dans mon bureau* » (D5). Le bureau fait partie du « décor » du directeur, selon le terme emprunté à Goffman (1973) : « *Imaginons une personne face à une ou plusieurs autres. Goffman nous propose de considérer que, dans ce type de situation, on a affaire à un acteur qui mène une représentation face à un public et adopte des expressions, en vue de contrôler les impressions du public.* » (Nizet & Rigaux, 2005, p.19)

Pour mener sa « représentation », l'acteur utilise ce que Goffman nomme la « façade ». La « façade » selon Goffman (1973) se compose de la « façade personnelle », qui désigne les éléments stables et non modifiables de la personne tels que le sexe, l'âge ou la taille, et des éléments qui peuvent être adaptés à chaque représentation, à savoir le comportement gestuel ou les mimiques. La « façade » se compose également du « décor » « *qui comprend le mobilier, la décoration, la disposition des objets et d'autres éléments de second plan constituant la toile de*

*fond et les accessoires des actes humains qui se déroulent à cet endroit* » (Goffman, 1973, p.29). On remarque que le directeur qui reçoit l'étudiant dans son domaine professionnel, à savoir son bureau, se place dans son statut professionnel.

Il arrive que certains directeurs organisent leurs entretiens individuels en dehors du cadre universitaire : à leur domicile ou dans un café. Le choix de ces lieux peut être tributaire de facteurs extérieurs. Par exemple, au moment de l'enquête, des manifestations anti CPE avaient entraîné le blocage de certaines universités. Un directeur conviait alors son étudiant à son domicile pour des raisons de commodité : *« il est venu chez moi les deux fois suivantes [...] parce que c'est la grève et que la fac est bloquée »* (D16). D24 évite au contraire de rencontrer l'étudiant à son domicile. La raison donnée est de ne pas engendrer de sentiments de jalousie auprès des étudiants. En d'autres termes, D24 essaie de préserver des rapports équitables entre ses étudiants et éviter les éventuels conflits : *« je me méfie beaucoup de la rivalité ensuite entre les étudiants »* (D24). Selon elle, ce lieu domestique *« crée plus d'intimité »* (D24) et *« l'une pourrait se sentir privilégiée »* (D24). Elle donne une autre raison : le lieu domestique ne constitue pas le lieu le plus adéquat à un entretien individuel, car *« on ne sait jamais quand la personne va partir »* (D24). On est en effet ici dans un cadre domestique, privé, où les règles sociales d'hospitalité impliquent que l'on ne peut demander à quelqu'un de partir. Les normes professionnelles et amicales sont ici en contradiction. D24 craint notamment que l'étudiant n'interprète cette invitation dans un « décor » domestique comme un indice de « don du privé » (Fustier, 2000). Pour éviter cette surinterprétation, le directeur D21 a *banalisé* la situation auprès de son étudiant E17, en explicitant les raisons du choix du lieu, en l'occurrence ici le déroulement de l'entretien individuel dans un café. On remarque d'ailleurs que E17 ne l'interprète nullement comme un « don du privé », mais bien comme une commodité : *« elle habitait V et il était plus facile pour elle de venir me rencontrer à V, on s'est rencontré à V où j'habitais parce que ça facilitait les choses »* (D21). *« On s'est vu dans un café, [...] je pense pas trop loin de chez lui, et ici on s'est vu dans ce café parce qu'il m'a dit j'ai passé la journée à la fac, je suis libre entre midi et deux, donc ce serait plus simple qu'on se voit dans ce café »* (E17).

Si certains directeurs tentent de *banaliser* leurs propositions de rendez-vous à l'extérieur des locaux universitaires (domicile, café) pour éviter une interprétation de l'étudiant par le don, on note néanmoins que cette *banalisation* n'est pas toujours comprise par l'étudiant. L'étudiant E12, qui appartient au binôme E12-D16, l'interprète effectivement sous l'angle de la relation duale : *« je le vois à son domicile ouais, bon ça a un aspect convivial aussi qui est sympa »* (E12) alors que l'invitation à domicile n'était, rappelons-le, qu'une question de commodité pour son directeur D16 : *« Il est venu chez moi [...] parce que [...] d'habitude on est dérangé tout le temps [...] par les étudiants, par les secrétaires, par les collègues »* (D16). Prenons un autre exemple : D25 a invité plusieurs de ses étudiants à son domicile, dont E26, à la fois pour des raisons de commodité et pour leur apporter son soutien parce qu'aucun d'entre eux n'avait obtenu l'allocation de recherche. D25 ne semble pas avoir *banalisé* ce lieu domestique, ou elle n'a pas été comprise, parce que E26 qui est sous sa direction, l'a interprété comme une offre de convivialité (un « don du privé ») : *« avec ma conjointe on les a invités un jour à la maison pour essayer de leur remonter le moral »* (D25). *« Il [D25] est gentil, on s'amuse bien ensemble [...] on a été faire une soirée chez lui pendant les vacances il y avait la piscine et tout [...] c'était sympa »* (E26).

On peut supposer également que le directeur D25 n'a pas *banalisé* la situation parce qu'il accepte ou tolère la manière dont son étudiante E26 envisage leur relation de direction, c'est-à-dire comme une relation amicale. Il s'est en effet adapté à elle et à son fonctionnement dans le sens où il a compris que la *dimension relationnelle* était primordiale pour cette étudiante pour qu'elle puisse avancer dans son mémoire : *« je bosse avec les gens que j'aime bien sinon je ne bosse pas avec »* (E26). *« [E26] je lui dis toujours que de toute façon j'ai renoncé à la maîtriser [...] c'est un personnage, E26 elle a une idée elle continue tout droit, je lui dis quelque chose elle me dit oui très bien avec toujours le sourire sympa, mais je sais qu'elle n'en fera qu'à sa tête [...] elle prend tout un peu à l'humour comme ça, [...] on est proche mais en même temps je sais que je ne pourrai pas la changer »* (D25).

- *Banaliser les discussions extra-mémoire non universitaires*

Le troisième régulateur qui peut permettre au directeur de réguler la relation à trait aux discussions qui ont lieu entre le directeur de mémoire et son étudiant lors des rendez-vous individuels. Plusieurs directeurs évoquent la présence d'un « cadre » dans leur direction de mémoire. Les discussions entre l'étudiant et son directeur qui ne se centrent pas sur le mémoire seraient extérieures à ce cadre : « *on peut être amené à parler de la vie professionnelle, on peut être amené à parler des histoires personnelles [...] ça déborde le cadre du travail à proprement parler* » (D10). Comme nous allons l'étudier ici, les limites de ce cadre sont propres à chaque directeur, en fonction de la représentation qu'il se fait de la direction de mémoire. De même, le directeur acceptera ou non la transgression de ces limites par l'étudiant, en fonction de cette même représentation. La transgression dépend également du type de relation entretenue entre le directeur et son étudiant. Nous définissons ici les discussions extra-mémoire comme des conversations qui ont lieu entre le directeur et son étudiant lors d'un entretien individuel et qui n'ont aucun lien, direct ou indirect, avec le mémoire de recherche de l'étudiant ni même avec sa formation. Il s'agit de conversations, qui ont comme finalité d'apprendre à mieux se connaître entre individus.

Certains étudiants, lors des rencontres individuelles, se donnent le droit et l'initiative d'aborder des éléments de leur vie privée sans que ces éléments ne possèdent de lien avec leur travail de recherche ni même avec leur formation de Master. Pour certains étudiants, et plus particulièrement ceux en formation initiale, ces discussions sont essentielles et inhérentes à la relation duale qu'instaure le travail de formation à la recherche. Pour eux, la relation ne doit pas « *se limiter au travail scientifique* » (E17) et ils souhaitent que, par le biais notamment de ces conversations extra-mémoire, leur directeur cherche d'une part à comprendre les raisons des fluctuations de leur travail, mais aussi et surtout apprenne à les connaître en tant que « *personne* ». Ainsi, c'est avec satisfaction qu'une étudiante note la « *personnalisation* » de la relation : « *l'année dernière on parlait que [du travail] [...] cette année je peux dire que je suis de mauvaise humeur* » (E21).

Une autre raison est avancée par E24 : elle pense que les directeurs de mémoire sont des personnes « *en qui [elle] a confiance* », « *intelligent[e]s* », « *super humain[e]s* » et qui possèdent « *de l'empathie* ». Le directeur possède, selon elle, les compétences d'un psychologue et elle aimerait à ce titre, pouvoir lui faire part de certains de ses problèmes personnels : « *j'aimerais [parler avec mon directeur de ma vie privée] d'autant qu'à mon avis c'est vraiment les interlocuteurs intéressants pour parler de ses soucis [...] ce sont des gens en qui j'ai confiance [...] que je trouve intelligents que je trouve capables, intelligents, [...] ils ont de l'empathie ils sont humains* » (E24).

E26, quant à elle, évoque des aspects de sa vie personnelle en entretien, car elle ressent le « *besoin d'en parler* », « *à n'importe qui* ». E26 se positionne différemment de E24. E24 aimerait évoquer ses problèmes personnels avec son directeur car en tant que directeur de mémoire, il serait à même de la comprendre. À l'inverse, on observe que E26 parle de ses problèmes personnels à son directeur car elle le considère comme une personne comme une autre. On peut remarquer que certains étudiants, notamment ceux en formation initiale, cherchent à faire évoluer leur relation initialement professionnelle où l'on expose au directeur ses difficultés scientifiques, vers une relation plus affective où l'on confie ses difficultés personnelles.

La réaction des directeurs face aux discussions extra-mémoire non universitaires semble partagée. Certains directeurs considèrent que « *ce dévoilement intime* » ne « *s'impose pas pour comprendre [le] travail* » (D15) de l'étudiant, et qu'il n'est ni de leur rôle ni de leur devoir de discuter de la vie personnelle de l'étudiant lors de l'entretien individuel : « *il faut s'en tenir [...] à son rôle dans la recherche* » (D8). Ils disent d'ailleurs ne pas hésiter à expliciter cet aspect dans le cas où l'étudiant transgresse. Certains directeurs refusent d'aborder ces éléments privés afin de rester libres de critiquer le travail de l'étudiant sur un plan scientifique. Il est intéressant de

noter que ce sont les directeurs les moins expérimentés<sup>6</sup> qui adoptent le plus nettement ce positionnement de refus d'une relation autre que professionnelle. Les jeunes directrices, notamment, craignent d'entrer dans une relation de proximité qui pourrait remettre en cause leur crédibilité de directrice de mémoire : « *je suis jeune [...] je fais jeune, donc je pense que c'est important quand même d'avoir de bonnes relations qui soient une mise de confiance, mais en même temps d'établir une certaine distance* » (D23). Pour d'autres directeurs, la présence de telles conversations est le reflet d'une relation longue. En effet, avec des étudiants « inconnus », ils commencent par établir et stabiliser une relation prioritairement construite sur des éléments d'ordre scientifique. Par la suite, ils acceptent éventuellement d'aborder des aspects privés de la vie de l'étudiant : une pratique relationnelle longue permet, pour eux, l'établissement de la proximité et la confiance nécessaire pour que les conversations extra-mémoire ne viennent pas perturber le travail scientifique. Enfin, un troisième groupe de directeurs accepte d'emblée les discussions personnelles des étudiants, car ces directeurs considèrent, comme les étudiants, que la relation duale d'accompagnement implique inévitablement une relation interpersonnelle : « *on peut être amené à parler des histoires personnelles* » (D10), « *j'en viens [...] à dire des bricoles et les étudiants en viennent à dire des bricoles* » (D5). Pour eux, ces conversations, qui sortent du cadre universitaire, restent dans le cadre de l'accompagnement. Et même si, là encore, la discussion privée est rarement à l'initiative du directeur, il arrive parfois que l'échange devienne bilatéral, et que le directeur évoque ses propres « *histoires personnelles* » (D10).

S'il peut arriver que le directeur aborde lui aussi des éléments de sa vie privée, on peut remarquer qu'il tend à les banaliser en les présentant comme des exemples destinés à alimenter la réflexion de l'étudiant dans sa recherche : « *par rapport [à son sujet] à certains moments j'ai parlé [...] de mon exemple personnel* » (D26).

Le fait que le directeur n'accepte pas les discussions extra-mémoire non universitaires peut être considéré comme un moyen de réguler la relation. Si le directeur accepte les discussions extra-mémoire non universitaires, l'étudiant peut l'interpréter comme un « don d'individualisation ». De la même manière, si le directeur aborde des éléments de sa vie personnelle, l'étudiant peut l'interpréter comme un « don du privé ». Dans ce cas, la *banalisation* de ces discussions, qui se traduirait par l'explicitation des raisons de ces « confidences » ou de l'acceptation de ces « confidences », peut permettre au directeur de réguler la relation.

## Conclusion

Cet article montre à quel point la direction de mémoire constitue une relation complexe dans laquelle la *dimension relationnelle* peut prendre une place importante au sein du binôme, jusqu'à constituer un élément moteur dans la formation de l'étudiant. Elle peut aussi constituer un frein si les attentes relationnelles de l'étudiant ne sont pas satisfaites. Certains directeurs essaient alors de trouver des moyens de régulation pour maintenir une distance professionnelle qu'ils jugent plus favorable à la formation scientifique de l'étudiant. La difficulté ici est de trouver un équilibre relationnel au sein de la relation professionnelle de direction de mémoire. Rester dans une relation purement professionnelle c'est risquer de créer un climat peu propice à la co-construction du travail de recherche. D'un autre côté, introduire la *dimension relationnelle* dans la relation professionnelle c'est risquer de favoriser chez l'étudiant une interprétation de l'agir professionnel sous l'angle de la *dimension relationnelle*, au détriment de sa formation à la recherche *par* la recherche. Dans les deux cas, la formation à la recherche *par* la recherche de l'étudiant est mise à mal. On remarque alors que l'interaction au sein du binôme directeur-étudiant est essentielle. Or, il n'y a pas de formation institutionnelle à la direction de mémoire, ni de consensus au sein des laboratoires. L'apprentissage de la fonction de direction relève de l'autodidaxie, sa pratique est fortement idiosyncratique. Une professionnalisation à la direction de mémoire paraît donc fondamentale (Bédard & Gérard, 2011). La pratique de direction doit faire l'objet d'une professionnalisation parce qu'il s'agit d'une activité pédagogique au moins aussi

<sup>6</sup> Ils ont moins de cinq années d'ancienneté en tant qu'enseignants-chercheurs au moment de l'entretien.



importante que l'activité d'enseignement « classique » pour la réussite des diplômés qui concernent la formation à la recherche.

### Bibliographie

BEDARD D. & GERARD L. (2011), *La professionnalisation du métier d'enseignant-chercheur. Analyse de deux expériences de formation*, Paper presented at the Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Université d'Angers.

CAILLE A. (1991b), « Nature du don archaïque », *La revue du MAUSS*, n°12.

FUSTIER P. (2000), *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod.

GERARD L. (2009), *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*, Université Nancy 2, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00498380/>

GERARD L. (2011), « La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°26(2), <http://ripes.revues.org/index407.html>

GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de Minuit.

GREMMO M.-J. & GERARD L. (2008), « Accompagner les apprentis chercheurs: jeux et enjeux de la direction de mémoire », *Recherche et formation*, n°59, pp.43-58.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992), *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin.

LANGEVIN L. & BRUNEAU M. (2000), *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

MAUSS M. (2007), *Essai sur le don*, Paris, Presses Universitaires de France (Première parution dans l'*Année Sociologique* en 1923-1924).

NIZET J. & RIGAUX N. (2005), *La sociologie d'Erving Goffman*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.



# **Une représentation des élèves en difficulté (et de leur prise en charge) dépendante des dispositifs construits par le collectif d'enseignants**

Gwénaél Lefeuvre<sup>1</sup>

## **Résumé**

*Jusqu'à présent, peu de recherches se sont centrées sur l'étude de la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe. Nous proposons, dans le cadre de ce texte, d'étudier cette relation à partir de l'approche sociocognitive de l'apprentissage professionnel, plus précisément au travers de la mobilisation du concept d'instrument psychologique développé par Vygotski puis plus récemment par Rabardel. A partir d'une recherche exploratoire, nous montrerons comment la participation des enseignants de cours préparatoire (CP) à un dispositif pédagogique interclasses, élaboré par le collectif de l'école, peut être dépendante des représentations relatives à l'identification et à la prise en charge des élèves en difficulté au sein de leur classe. Le dispositif pédagogique interclasses dépasse alors le statut de simple outil de travail pour devenir un instrument psychologique qui a des fonctions de médiation épistémique et pragmatique dans le cadre des pratiques de prise en charge des élèves en difficulté.*

## **1. Des pratiques d'enseignement aux pratiques enseignantes**

Beaucoup de travaux en sciences de l'éducation se centrent (ou se sont centrés) prioritairement sur l'étude des pratiques des enseignants en situation de classe<sup>2</sup>. Ce que nous nommons les pratiques d'enseignement. Or, le métier d'enseignant, surtout depuis la réforme de 1989 en

France, tend de plus à plus à se diversifier (Marcel & Piot, 2005 ; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007). Les attentes institutionnelles et sociales concernent dorénavant autant la sphère des pratiques de l'enseignant dans la classe que celle relative à l'exercice professionnel hors de la classe, notamment avec ses collègues de travail. C'est la raison pour laquelle, il nous semble nécessaire de ne pas réduire l'étude du travail enseignant à ses pratiques d'enseignement mais à la totalité de ses activités dans et hors de la classe.

Nous définissons les « pratiques d'enseignement » comme l'ensemble des conditions (sociales, cognitives, relationnelles, pédagogiques, didactiques, etc.) mises en œuvre par l'enseignant pour mettre les élèves en situation d'activités, activités qui auront pour effet (souhaité) l'apprentissage de ces derniers. Nous pouvons préciser cette définition en distinguant les pratiques de planification des enseignants, celles mises en œuvre en situation de classe et celles réalisées

<sup>1</sup> Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Toulouse II, membre de l'UMR « Education, Formation, Travail et Savoirs » (EFTS).

<sup>2</sup> Nous pensons à l'ensemble des recherches qui se sont référées vers les années 60-70 aux paradigmes dits processus-produits et processus médiateurs dont le but était de décrire, voire de prescrire, les pratiques d'enseignement (Bronfenbrenner, 1986 ; Gage, 1963 ; Doyle, 1986). Nous pensons aujourd'hui aux travaux relatifs à la didactique des disciplines (Chevallard, 1985 ; Brousseau, 1986 ; Reuter, 2010), aux paradigmes de l'efficacité des pratiques d'enseignement (Bressoux, 1994 ; Dupriez & Dumay, 2008 ; Reynolds & Teddie, 2000) et à tous ceux qui se focalisent sur les processus interactifs et contextualisés de la pratique d'enseignement (Altet, 1994 ; Bru, 1994, Altet, Bru & Leconte-Lambert, 1996).

par les élèves. Bru (2002) décrit la pratique d'enseignement comme une configuration de variables d'actions (didactiques et pédagogiques) potentielles mobilisées en situation de classe à un temps « T ». Cette configuration s'actualisant différemment en fonction des contextes (historiques, institutionnels, sociaux, culturels, etc.), de la dynamique interne des variables d'action mises en œuvre en classe (leurs interdépendances) ainsi que des ressources personnelles et professionnelles mobilisées par l'enseignant (Lefeuve, 2005). Nous définissons par ailleurs « les pratiques enseignantes » comme l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant, individuelles et collectives (avec les collègues de travail, les parents d'élèves, etc.), dans et hors de la classe. Cette distinction entre « pratiques d'enseignement » et « pratiques enseignantes » est nécessaire puisqu'elle permet de faire remarquer que si les pratiques d'enseignement ont fait l'objet jusqu'à maintenant de multiples écrits (scientifiques et autres), les autres pratiques enseignantes sont beaucoup moins explorées (Marcel & al., 2007).

Pour décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement, dans une visée heuristique de recherche, il nous semble important de ne pas réduire l'étude au contexte de la classe mais d'appréhender l'ensemble des catégories de pratiques qui caractérisent le métier d'enseignant. Il est difficile d'envisager de manière théorique le travail enseignant dans une seule perspective analytique, le décomposant en « *un ensemble abstrait de fragments promus par les chercheurs comme les réalités de base de l'enseignement : la didactique, l'évaluation des élèves, la gestion de classe, la motivation des élèves, etc.* » (Tardif & Levasseur, 2004, p.165). Le travail enseignant doit être appréhendé comme tout autre travail humain, c'est-à-dire dans la totalité de ses composantes, ancré dans un fonctionnement organisationnel spécifique ayant ses buts propres, ses connaissances et technologies, ses modalités d'évaluation, son objet de travail (les élèves) dont la nature a des conséquences importantes sur les travailleurs (Tardif & Lessard, 1999). Pour illustrer la diversité des composantes du travail enseignant, nous pouvons nous appuyer sur le schéma du Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (le SPPEP) proposé par Marcel (2002). Il présente une catégorisation des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. Ce schéma a la particularité de dissocier deux types de pratiques professionnelles enseignantes : les pratiques d'enseignement qui s'inscrivent en situation de classe et celles qui s'inscrivent hors de la classe (pratiques durant les temps interstitiels, pratiques en situation formalisée, pratiques de direction) et hors de l'école. Le SPPEP distingue également les pratiques individuelles, lorsque l'enseignant est seul avec les élèves, et les pratiques collectives, lorsque l'enseignant travaille avec au minimum un collègue de travail enseignant ou non-enseignant (assistant d'éducation, membres du RASED, etc.). Le SPPEP est un outil heuristique intéressant pour décrire (et non expliquer) les interrelations potentielles entre les pratiques individuelles et collectives de l'enseignant du primaire. Il permet de rendre compte de la complexité du travail professionnel de l'enseignant, ne se réduisant pas exclusivement à l'espace classe.

## 2. Les différentes catégories du travail collectif des enseignants

Depuis la loi d'orientation française de 1989, l'autorité politique a prescrit un certain nombre de moyens (la 27<sup>e</sup> heure, les conseils de cycle, de maîtres, etc.) pour favoriser le travail collectif des enseignants du primaire. Ces moyens ont, entre autres,

pour fonction de faciliter les concertations et décisions collectives du personnel pédagogique de l'école afin de mieux adapter les objectifs généraux du programme scolaire aux contextes particuliers des écoles (Derouet & Dutercq, 1997). Malgré ces intentions, il existe un décalage manifeste entre les injonctions ministérielles et les pratiques collectives effectives des enseignants au sein des établissements scolaires (Maroy, 2006 ; Barrère, 2002 ; Dupriez, 2000 ; Marcel & al., 2007). Ce décalage s'explique, selon Amigues, Faïta, Lataillade et Saujat (2002), par les injonctions « floues » du ministère disant ce qu'il y a à faire mais pas comment le faire. Ainsi, le travail collectif effectif des enseignants consisterait non seulement à mettre en œuvre les prescriptions mais également « *à faire ce qu'elles ne disent pas* » (p.16). Les enseignants, pour répondre aux exigences du programme scolaire, doivent par exemple créer (ou innover) des dispositifs d'aide spécifique aux élèves en difficulté pour favoriser les conditions d'apprentissage

et atteindre un seuil de satisfaction de « rendement scolaire ». De même, ils doivent construire un certain nombre d'outils pour adapter les objectifs institutionnels au niveau local ; c'est le cas lorsqu'ils décident de redéfinir des items d'évaluation, d'élaborer des modalités de notations communes, de créer des fiches pédagogiques, de concevoir des dispositifs de médiation et d'accompagnement des élèves et/ou des parents, etc. Il existerait ainsi, pour le collectif d'enseignants, une marge de liberté, suscitée par la spécificité de l'organisation du travail enseignant, pour concevoir et organiser leur propre milieu de travail et « se « mobiliser » pour construire une réponse commune aux prescriptions » (p.99) (Saujat, 2004). C'est dans cette « brèche » laissée par l'institution que les enseignants vont décider/agir en s'auto-prescrivant de nouvelles tâches collectives afin d'ajuster les finalités pédagogiques et didactiques aux ressources et contraintes liées au contexte de l'école et à son environnement.

Malgré l'évolution des injonctions ministérielles, certains auteurs constatent que les pratiques collectives des enseignants du primaire remettent peu en cause la structure cellulaire du travail d'enseignement en classe (Tardif & Lessard, 1999 ; Dupriez, 2005). En effet, les enseignants travaillent peu avec un (ou plusieurs) collègue(s) de travail en situation d'enseignement (ce qu'appellent les américains le « team teaching »). La majeure partie des pratiques collectives observées et déclarées se situe hors du contexte de la classe<sup>3</sup>. Parmi celles-ci, nous pouvons identifier plusieurs types de pratiques collaboratives entre les enseignants : les pratiques de collaboration entre enseignants novices et enseignants expérimentés, entre enseignants de même cycle d'apprentissage, la collaboration relative au partage des tâches pédagogiques, etc. De plus, nous pouvons distinguer les pratiques de collaboration informelles (durant les temps de récréation par exemple) et celles qui sont formalisées dans des espaces-temps particuliers et reconnus par l'institution (conseils de cycle, de maîtres, conseils d'école, etc.).

Ces catégories de pratiques collectives peuvent avoir, pour les enseignants, plusieurs fonctions explicites ou/et implicites : diminuer la charge mentale de travail (dans et hors de la classe), augmenter l'acquisition de savoirs professionnels, favoriser la sociabilité affinitaire entre collègues, partager plus efficacement les tâches de travail, faciliter l'aide et le soutien aux élèves en difficulté, donner une image cohérente et efficace des pratiques pédagogiques auprès des parents et de l'institution, etc. Les facteurs favorisant l'émergence de ces catégories de pratiques collectives peuvent être divers : les préoccupations pédagogiques des enseignants, leur sentiment d'efficacité individuelle et collective, la taille de l'établissement, l'organisation de l'école, le degré de stabilité de l'équipe, les ressources cognitives et affectives mobilisées par les enseignants, le nombre d'enseignants expérimentés et novices, les trajectoires socioprofessionnelles des enseignants, etc. (Tardif & Lessard, 1999 ; Lessard, Canisius Kamanzi & Laroche, 2009, Lefeuve, 2010b).

### 3. La relation entre le travail collectif des enseignants et les pratiques d'enseignement

Peu de recherches ont tenté, jusqu'à présent, de décrire puis de théoriser la relation entre les modalités du travail collectif des enseignants au sein de l'école et leurs pratiques d'enseignement en classe<sup>4</sup> (Lefeuve, 2007, 2010a, 2010c ; Marcel, Piot et Dupriez, 2010). La plupart des travaux en

sciences de l'éducation et plus largement en sociologie de l'éducation se sont soit exclusivement centrés sur le contexte de la classe<sup>5</sup>, soit sur celui de l'établissement scolaire (Reynolds & Teddie, 2000 ; Derouet, 1992 ; Van Zanten, 2001 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Maroy, 2006 ; Paty,

<sup>3</sup> Néanmoins, avec l'arrivée de plus en plus nombreuse de certains personnels éducatifs (assistants d'éducation, intervenants en langues vivantes, maîtres de soutien, etc.), l'enseignant est amené à entretenir des collaborations plus fréquentes avec d'autres professionnels éducatifs en situation de classe (Piot, 2001).

<sup>4</sup> Nous définissons le concept de pratique d'enseignement au sens large comme un système composé de trois éléments interdépendants : les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les modalités d'action mises en œuvre en situation d'enseignement et les contextes d'actualisation de l'action (Bru, 2002 ; Lefeuve, 2005).

<sup>5</sup> Nous renvoyons le lecteur à la note 2 pour des références (non exhaustives) de recherche en sciences de l'éducation qui se sont focalisées ces dernières décennies sur l'étude des pratiques d'enseignement à partir d'indicateurs liés principalement au contexte de la classe.

1981 ; Masson, 1999 ; Dupriez, 2005). Dans le contexte de la classe, les recherches antérieures ont largement investi chacun des pôles traditionnels (les relations pédagogiques, les savoirs enseignés, les résultats et activités des élèves) en ignorant le plus souvent l'environnement hors de la classe. A l'inverse, les recherches qui se sont centrées sur le contexte de l'établissement scolaire se sont préoccupées de certains objets comme l'organisation de l'école, le climat de l'école, les relations formelles et informelles entre différentes catégories de professionnels au sein de l'école, en évitant, plus ou moins explicitement, l'étude des pratiques d'enseignement en classe. Depuis peu, certains chercheurs tentent d'étudier le travail enseignant dans sa globalité, en prenant en compte les activités faites en classe et celles réalisées au sein de l'établissement scolaire (Amigue, 2004 ; Marcel & al., 2007). Néanmoins, un certain nombre de questions se posent concernant la construction et la mobilisation de cadres théoriques et méthodologiques pertinents pour étudier la relation entre le travail réalisé en classe et celui effectué au sein de l'école (Marcel & al., 2010). Nous disposons actuellement de peu de connaissances qui permettent de décrire mais également de comprendre et d'expliquer cette relation.

Dans cet article, nous proposons un cadre théorique afin d'étudier le lien potentiel entre les pratiques collectives des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école et les pratiques d'enseignement mises en œuvre en classe. Nous avons choisi comme cadre d'analyse l'apprentissage professionnel de l'enseignant à partir d'une approche sociocognitive particulière : la psychologie historico-culturelle de Vygotski et son concept associé : « l'instrument psychologique ». S'il existe une dépendance entre le travail collectif des enseignants et leurs pratiques d'enseignement réalisées en situation de classe, nous faisons l'hypothèse que cette dépendance s'explique à travers les pratiques associées aux outils et dispositifs conçus, mobilisés, voire transformés, par le collectif de l'école. En d'autres termes, les enseignants construiraient et mobiliseraient des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge de la tâche d'enseignement (sur les plans pédagogiques et didactiques) dans et par la médiation des outils, artefacts<sup>6</sup> et dispositifs scolaires construits et hérités, ces derniers pouvant constituer des instruments psychologiques au sens de Vygotski, participant à guider, orienter et contrôler leurs activités en situation de classe.

#### **4. Une approche sociocognitive de l'apprentissage professionnel de l'enseignant**

L'approche sociocognitive de l'apprentissage s'inscrit dans le paradigme socio-constructiviste. Ce dernier s'est créé dans la continuité du constructivisme génétique défendu par Piaget. Durant le XX<sup>e</sup> siècle, certains psychologues tels que Piaget, Vygotski puis plus récemment Bandura ont

remis en question les théories à visée comportementaliste (le béhaviorisme), celles qui tentent d'expliquer les comportements observables (réponses) des individus à partir des situations (stimuli), et les théories à visée « mentaliste » (les théories de la forme ou Gestalt théorie), celles qui tentent d'expliquer le comportement à partir de la description des formes et contenus de la conscience. Selon ces auteurs, la première s'intéresse à la genèse de l'apprentissage sans identifier les structures cognitives qui se développent alors que la seconde, à l'inverse, décrit les structures cognitives sans étudier leur genèse, le passage d'une structure à l'autre, et donc de la naissance d'une structure nouvelle. Pour dépasser ces deux réductionnismes, Piaget (1976) propose d'étudier la connaissance humaine (et son développement) dans une perspective constructiviste. Ce paradigme de recherche s'intéresse aux processus de construction des structures cognitives du sujet, ces processus se construisant dans les interactions continues entre le sujet et son environnement.

Les tenants du paradigme socioconstructiviste (Vygotski, 1935a, 1997 ; Bruner, 1986 ; Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975 ; Doise & Mugny, 1997 ; Bandura, 1976) se distinguent de ceux du paradigme constructiviste par deux idées fortes :

<sup>6</sup> La notion d'artefact sera définie plus précisément dans la suite du texte, notamment à partir de la définition donnée par Rabardel (1997).



- l'environnement social, culturel et institutionnel peut être source du développement psychologique des individus ;
- la pratique de l'individu peut être analysée à partir de trois sphères partiellement autonomes mais en interaction : la sphère de l'acteur au travers de ses caractéristiques personnelles et professionnelles (ressources cognitives et affectives), de son histoire, de ses valeurs ; la sphère de l'action dans les contingences de la situation (avec ses ressources, ses contraintes, sa temporalité, ses imprévus, etc.) ; et la sphère des contextes (sociaux bien sûr mais aussi organisationnels, institutionnels, culturels, relationnels, etc.)

Dans le cadre du travail enseignant, l'approche sociocognitive de l'apprentissage permet de mettre en évidence le rôle premier de l'activité dans l'apprentissage et le développement professionnel de l'enseignant (apprendre dans et par l'action) mais également le rôle du contexte institutionnel et culturel de l'école ainsi que celui du travail collectif des enseignants dans l'apprentissage de savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement (apprendre des autres, avec et contre les autres).

Dans le champ professionnel, la didactique professionnelle s'intéresse depuis quelques années à l'analyse de l'activité professionnelle et à son développement en prenant en compte trois éléments caractéristiques de l'action et du contexte : l'importance des prescriptions dans le travail, l'importance de l'expérience professionnelle individuelle et collective, et l'importance des artefacts et outils construits et mobilisés dans l'environnement professionnel (Pastré, 2002 ; Samurçay & Rabardel, 2005). La dimension cognitive de l'analyse de l'activité professionnelle est privilégiée dans les travaux issus de la didactique professionnelle : il s'agit d'identifier l'ensemble organisé des représentations (conceptuelles, sociales, organisationnelles et expérientielles), des organisateurs d'activités (schèmes, procédures) intégrant l'usage des instruments dans des situations professionnelles spécifiques. Les préoccupations de nos travaux rejoignent ceux de la didactique professionnelle puisqu'ils se centrent sur l'importance de l'environnement professionnel de l'école dans la construction et la mobilisation des ressources cognitives permettant aux enseignants d'agir et de penser en situation d'enseignement.

Parmi l'ensemble des théories sociocognitives existantes, nous privilégierons l'approche sociohistorique initiée par Vygotski à partir du concept d'instrument psychologique. Ce cadre théorique nous paraît pertinent pour comprendre et expliquer l'apprentissage professionnel de l'enseignant, c'est-à-dire la construction de savoirs professionnels spécifiques (représentations, schèmes d'action), dans et par la médiation des activités, des outils et artefacts construits et mobilisés par le collectif de l'école.

## 5. Le concept d'instrument psychologique

Vygotski (1930, 1935a) s'oriente vers l'explication du développement des ressources cognitives et affectives du sujet à partir de cadres et instruments sociaux. Il s'appuie, entre autres, sur les thèses de Marx pour montrer que le sujet interpose entre son environnement professionnel et lui-même la médiation des outils,

instruments et moyens de travail pour conduire son action professionnelle (Rochex, 1997). Ces outils de médiation participent à transformer l'environnement professionnel comme, à l'inverse, ils transforment les propriétés psychiques de l'individu. L'auteur montre que le sujet utilise des systèmes de signes (des signifiants) qu'il désigne sous le terme « *d'instruments psychologiques* » et dont il donne quelques exemples : « *le langage ; les diverses formes de comptage et de calcul ; les moyens mnémotechniques ; les symboles algébriques ; les œuvres d'art ; l'écriture ; les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans ; toutes sortes de signes conventionnels.* » (Vygotski, 1930, p.39). Ces systèmes sémiotiques sont socialement construits et sont, pour une partie, le produit (non naturel) des générations antérieures (Léontiev, 1972). Cette thèse remet en cause le primat du biologique sur le développement de l'intelligence au dépend d'une théorie historico-culturelle : « *les instruments psychologiques ne sont pas vus comme des auxiliaires qui faciliteraient seulement une fonction mentale existante en la laissant qualitativement inchangée. Au contraire, l'accent est mis sur leur capacité de transformer le*



*développement mental.* » (Wertsch, 1985 in Rochex, p.119). Ces instruments psychologiques sont élaborés et/ou mobilisés plus ou moins consciemment par l'individu pour accroître ses possibilités cognitives ou bien, pour reprendre les termes de Piaget, pour mieux assimiler des situations nouvelles rencontrées. Dans son ouvrage *Pensée et Langage*, Vygotski (1935b) prend l'exemple de signes construits par les individus comme des nœuds dans les mouchoirs ou bien des entailles faites sur un bâton afin d'améliorer les capacités de mémorisation et par voie de conséquence l'efficacité de l'action. Dans nombre d'expériences réalisées avec les enfants, Vygotski montre comment ceux-ci arrivent à dépasser l'échec face à une situation-problème dès lors que des instruments leur sont donnés. Ces instruments deviennent une aide puisqu'ils leur permettent, à un certain stade, de mieux contrôler leurs comportements et donc d'atteindre des fonctions psychiques supérieures. Le développement des fonctions psychiques supérieures s'opère donc de l'extérieur (l'utilisation des instruments) vers l'intérieur (l'intériorisation de la « fonction médiatrice » de l'instrument). Nous retiendrons de l'œuvre de Vygotski que les objets culturels construits et hérités tels que les outils techniques, les théories, les dispositifs, les normes, le langage, les représentations graphiques, etc. peuvent devenir potentiellement des instruments psychologiques puisqu'ils peuvent être mobilisés par l'individu pour faciliter l'organisation et le contrôle de son activité.

Plus récemment, les travaux de Rabardel (1993, 1997) prolongent et affinent la théorisation du concept d'instrument psychologique dans le domaine professionnel. L'auteur définit l'instrument comme une entité mixte constituée d'un artefact<sup>7</sup> et de schèmes d'utilisation qui y sont associés. L'artefact peut être matériel ou symbolique, produit par l'utilisateur ou par d'autres. A partir des recherches réalisées dans le cadre professionnel, Rabardel définit deux types de fonction associés à l'instrument psychologique : une fonction de « médiation épistémique » dont la finalité est d'orienter le professionnel dans la prise d'information sur les propriétés des situations rencontrées et une fonction de « médiation pragmatique » dont la finalité est de guider le professionnel dans la mise en œuvre des procédures pour agir efficacement en situation. Par ailleurs, l'auteur différencie, pour expliquer l'appropriation et la genèse de l'instrument, les processus « d'instrumentation » et les processus « d'instrumentalisation ». Les premiers correspondent à l'évolution et à la diversification des schèmes d'utilisation de l'artefact en relation avec l'évolution du champ fonctionnel de l'instrument. C'est ce mouvement dirigé vers le sujet lui-même que l'auteur nomme l'instrumentation. Le processus d'instrumentalisation, à l'inverse, correspond au mouvement vers lequel « un sujet met en forme, on pourrait dire conforme à sa personne, ce qui lui est donné de l'extérieur pour en faire son propre instrument » (p.257). Dans ce cas, le sujet assimile les propriétés de l'artefact à partir de ses propres schèmes d'utilisation. Il peut transformer la structure de l'outil, ou l'utiliser différemment, pour lui attribuer une fonction spécifique.

Dans le cadre du travail enseignant, il existe un certain nombre d'artefacts culturels (symboliques et matériels) tels que le tableau, les manuels scolaires, les cahiers de notation, le livret d'évaluation, l'organisation matérielle de l'espace-classe, le découpage temporel, la photocopieuse, le matériel informatique, les dispositifs de décroisement de classes, les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, etc. qui appartiennent au genre professionnel du métier d'enseignant (Clot, 1999) ou bien à la forme scolaire pour reprendre les termes de Vincent (1994). Ces artefacts, socialement élaborés et socialement transmis, font partie de l'héritage et de l'historicité du métier d'enseignant. Ils évoluent et se transforment en fonction de l'histoire du métier. Ils participent à structurer le champ scolaire et constituent des contraintes ou/et des ressources mobilisables par les enseignants pour agir et penser en situation professionnelle. Plus localement, les enseignants créent individuellement ou collectivement des artefacts qui ont soit pour fonction de résoudre des problèmes particuliers liés à la prise en charge de leur tâche de travail (dans et hors de la classe), soit pour fonction de faciliter leur socialisation professionnelle (vis-à-vis des pairs, de leur hiérarchie, des parents d'élèves, etc.). C'est le cas par exemple des dispositifs de prise en charge des élèves en difficulté, des livrets d'évaluation,

<sup>7</sup> Le concept d'artefact est défini par Rabardel (2007) comme « une catégorie générale neutre correspondant à toute chose produite ou transformée par l'homme dans une visée finalisée ». Dans la suite du texte, l'utilisation de ce concept aura la même signification que celle proposée par Rabardel.

des systèmes d'émulation et d'enrôlement des élèves, des projets interdisciplinaires, des systèmes de règlement de la classe et de l'école, etc.

Nous partageons l'idée selon laquelle l'ensemble de ces artefacts, hérités et construits, peuvent être appropriés et utilisés plus ou moins consciemment par les enseignants comme des instruments psychologiques dont les fonctions sont de faciliter l'organisation et le contrôle de leur activité en situation d'enseignement (faciliter les prises d'information sur l'environnement dynamique de la classe, diminuer la charge cognitive de l'enseignant, diminuer l'incertitude caractéristique de l'environnement de la classe, ralentir/accélérer le temps didactique, faciliter l'ajustement entre la mobilisation des actions et les situations rencontrées, faciliter l'anticipation des résultats de l'activité enseignante, etc.). Pour paraphraser Vygotski (1935b), nous pouvons dire que les fonctions psychiques des enseignants apparaissent deux fois au cours de leur développement professionnel, d'abord comme activité collective et sociale donc comme fonction interpsychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enseignant, c'est-à-dire comme propriété intrapsychique. À ces artefacts culturels et pédagogiques construits par le collectif d'enseignants seraient donc associés des savoirs professionnels particuliers qui participent à organiser les pratiques d'enseignement en classe. Nous tenterons de justifier la pertinence de cette hypothèse à partir de la présentation d'une recherche exploratoire menée dans plusieurs écoles primaires

## 6. Illustration à partir d'une recherche exploratoire

Dans le cadre d'une recherche menée au sein de plusieurs écoles primaires, nous avons étudié les déclarations des enseignants de cours préparatoire à propos de leurs pratiques de prise en charge des élèves en difficulté en lecture. Nous avons analysé les déclarations des enseignants en fonction de deux

contextes : leur participation ou non à un dispositif pédagogique interclasses en lecture. Dans certaines écoles, nous avons observé des enseignants de cycle 2 qui ont élaboré et participé durant l'année scolaire, et de manière hebdomadaire, à un même type de dispositif pédagogique interclasses. Durant ce dispositif, ils décroisonnent leurs classes, au minimum une ou à deux fois par semaine, afin de constituer des groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes en lecture (groupes des faibles/moyens et bons lecteurs). L'objectif explicite de ce dispositif est, selon les enseignants interrogés, d'adapter, au fur et à mesure de l'année, le niveau des tâches d'enseignement de la lecture à celui des élèves puis d'aider plus efficacement les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Pour élaborer et mettre en œuvre collectivement ce dispositif, les enseignants ont, dans chacune des écoles :

- constitué des groupes d'élèves de niveau homogène en lecture (ces groupes ont fait l'objet parfois de régulation durant l'année en fonction de l'évolution du niveau des élèves) ;
- échangé régulièrement, durant des temps formels et informels, leurs points de vue sur la nature des difficultés des élèves ainsi que sur les conditions d'enseignement adaptées à ces derniers ;
- évalué et fait le bilan des actions effectuées dans le cadre du dispositif.

Les enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche sont tous en cours préparatoire (CP) et ont tous pris en charge le groupe des élèves dits « faibles lecteurs » au sein du dispositif interclasses. Ce groupe est constitué des élèves de leur classe puis de ceux des autres collègues enseignants de cycle 2.

En lien avec la problématique et le cadre théorique présentés précédemment, nous étudierons en quoi le fait de participer au dispositif pédagogique interclasses peut avoir un lien avec les représentations des enseignants concernant leurs pratiques de prise en charge des élèves en difficulté. La dépendance, statistiquement observée (à partir d'une analyse lexicométrique que nous présenterons ci-après) entre les discours des enseignants à propos des pratiques de prise en charge des élèves en difficulté et leur participation à un dispositif pédagogique interclasses constituera, selon nous, un indicateur de l'existence de savoirs professionnels particuliers

associés à l'utilisation du dispositif interclasses. Nous interpréterons cette dépendance à partir de l'idée selon laquelle le dispositif pédagogique interclasses, artefact construit par le collectif d'enseignants, est mobilisé par ces derniers comme un « instrument psychologique » qui a pour fonction d'orienter et de contrôler les prises d'information sur les difficultés des élèves et de guider les modalités de leur prise en charge en situation de classe.

## 7. Méthodologie

### ■ *Recueil des données*

Deux catégories d'enseignants de cours préparatoire ont été interrogées à propos de leurs pratiques de prise en charge des élèves en difficulté au sein de leur classe. Ceux qui ont participé durant l'année au dispositif pédagogique interclasses en lecture (catégorie A : 4 enseignants) puis ceux qui n'ont jamais participé à ce type de dispositif au sein de leur école (catégorie B : 5 enseignants). Nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec chacun des enseignants à deux reprises durant l'année scolaire, au deuxième et au troisième trimestre. Un corpus de 18 entretiens a donc été constitué pour recueillir les données déclarées des enseignants. Dans le cadre de ces entretiens, d'une durée d'une heure et demi maximum, nous leur avons demandé d'identifier leurs élèves en difficulté de lecture, de définir la nature de leur difficulté puis de décrire les pratiques de prise en charge de ces élèves en situation de classe.

### ■ *Traitement des données*

Pour identifier les différences dans les déclarations des enseignants, nous avons effectué une analyse lexicométrique de leurs discours à partir du logiciel Alceste (Reinert, 2005). Ce dernier permet d'identifier des classes de discours différenciées à partir de la cooccurrence des mots mobilisés dans les discours. Ces classes de discours constituent selon Reinert (1993) « *des mondes lexicaux* » qui traduisent des états mentaux ou bien des représentations qui structurent les déclarations des individus. Nous postulons, dans le cadre de cette recherche, que ces mondes lexicaux correspondent à des associations d'idées relatives à des représentations particulières des enseignants concernant les élèves en difficulté et leurs modes de prise en charge. L'analyse lexicométrique ne permet donc pas d'identifier la logique du contenu des discours des enseignants dans sa linéarité et dans son exhaustivité. Elle a pour but de mettre en évidence les différentes significations des enseignants à propos de l'élève en difficulté à partir des cooccurrences des mots mobilisés.

D'un point de vue méthodologique, le logiciel Alceste identifie des classes de discours à partir d'une analyse multidimensionnelle. Deux procédures statistiques sont mobilisées par le logiciel : la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) et l'Analyse Factorielle à Composantes Multiples (AFCM). Pour la première, le logiciel découpe de manière aléatoire le corpus initial en fragments de taille à peu près analogue, appelés « unités de contexte élémentaire » (UCE). Puis, par méthode itérative, il obtient un classement de ces UCE en fonction des différences/ressemblances statistiques des « mots<sup>8</sup> » qui les composent. Pour compléter et affiner l'interprétation des résultats, il propose une AFCM à partir d'une table des données croisant les classes de discours et les « mots » du corpus. Cette analyse factorielle a pour but de nous aider à identifier des structures qui organisent les classes de discours repérées antérieurement à partir de la CHD.

Le logiciel différencie dans le corpus les variables actives (les termes mobilisés par les individus pour produire leur discours) et les variables illustratives (les termes utilisés par le chercheur pour caractériser les individus). Pour notre recherche, nous avons par exemple intégré dans l'analyse une variable illustrative liée à la catégorie d'appartenance des enseignants (catégorie A ou B).

<sup>8</sup> Nous employons le terme « mot » par souci de lisibilité. En fait ce sont les formes réduites des mots que le logiciel analyse.

Une fois les classes de discours repérées, le logiciel calcule le degré de dépendance statistique de la variable illustrative avec les classes de discours.

Nous avons utilisé le logiciel Alceste avec pour objectif de décrire dans un premier temps l'organisation du discours des enseignants interrogés (l'identification de classes de discours différenciées). Dans un second temps, l'objectif a été d'interpréter les processus ou les facteurs qui organisent ces classes de discours et de les mettre en relation avec les catégories d'appartenance des enseignants (catégories A ou B).

## 8. Présentation des résultats

Dans une première partie, nous présenterons les classes de discours qui caractérisent le corpus des entretiens. Nous les avons étudiées en tenant compte de la période de l'année scolaire (deuxième et troisième trimestres) dans le but d'identifier leurs constances et leurs évolutions dans le temps. Ensuite, dans une deuxième partie, nous présenterons les facteurs qui tendent à structurer fortement la composition des classes de discours. Ces facteurs ont été inférés à partir des AFCM réalisées par le logiciel Alceste.

### ■ L'identification de classes de discours différenciées

Le traitement informatique a fourni quatre classes de discours pour les entretiens effectués lors du deuxième trimestre et trois classes pour ceux effectués lors du troisième trimestre de l'année scolaire. Nous avons donné une « signification » à ces classes de discours à partir de l'interprétation des mots et des UCE fortement représentatifs de chacune des classes. Nous avons ensuite identifié celles qui sont liées statistiquement à la variable illustrative « catégorie d'appartenance des enseignants » (catégories A ou B). Nous tenons à préciser qu'aucune classe de discours n'appartient à un enseignant en particulier. Ces classes constituent des idéaux-types de discours qui traduisent en partie les déclarations des enseignants. Certains idéaux-types, comme nous le verrons ci-dessous, peuvent être plus proches ou plus représentatifs d'une catégorie d'enseignants mais ils ne peuvent se réduire aux caractéristiques d'un seul enseignant.

#### • Au deuxième trimestre de l'année scolaire

Le traitement informatique des entretiens du second trimestre a classé 307 UCE sur un total de 482 UCE répertoriées, soit 64% du corpus. Quatre classes de discours ont été identifiées. Dans le tableau ci-dessous, ont été indiqués le poids de chacune des classes de discours (par rapport à l'ensemble du corpus analysé) puis les mots statistiquement représentatifs. Les résultats montrent que la classe de discours n°1 est fortement associée aux enseignants de la catégorie B (ceux qui ne participent pas au dispositif interclasses) et la classe de discours n°2 fortement dépendante des enseignants de la catégorie A (ceux qui participent au dispositif interclasses).

Tableau 1 – Classes de discours relatives à la prise en charge des élèves en difficulté au premier trimestre

	Nomination des classes de discours	Les mots représentatifs de chaque classe de discours	Catégories d'enseignants fortement associées aux classes de discours
Classe 1 (23,5 %)	Rapport aux comportements de l'élève Difficulté à identifier la nature du problème de l'élève	Poser, question, récent, maîtresse, solliciter, comportement, année, plein, trimestre, arriver, bonne, volontaire, chose, discuter, bilan, laisser, démarrer, aider, objectif, je_crois, etc.	Catégorie B

Classe 2 (40,5 %)	Rapport aux savoirs de base en lecture	Déchiffrer, global, reconnaissance, pêche, image, simple, exercice, compliquer, piger, chercher, changer, sentir, connaître, syllabe, etc.	Catégorie A
Classe 3 (18,5 %)	Prise en charge s'appuyant sur des supports externes au contexte de la classe (enseignants spécialisés, collègues enseignants, services éducatifs hors de l'école, parents d'élèves)	RASED, synthèse, charge, angoisse, rendez-vous, extérieur, suivre, raison, retard, dernier, important, mère, rythme, rassurer, scolaire, psychologue, façon, besoin, conseil, etc.	
Classe 4 (17,5 %)	Prise en charge s'appuyant prioritairement sur des éléments internes au contexte de la classe	Fois, classe, semaine, essayer, mettre, dire, truc, vrai, petit, trouver, grand, école, support, boulot, accord, obliger, évaluation, truc, enseigner, écouter, calme, compréhensif, etc.	

La classe de discours n°1 est caractérisée par des enseignants qui parlent des difficultés de *comportements* de l'élève. Ils se *posent* un certain nombre de *questions* sur la nature de leurs difficultés. La description de problèmes comportementaux peut être révélatrice d'un manque de connaissance explicite sur la nature et l'origine des difficultés de l'élève. L'utilisation fréquente des termes « *je crois* » et « *chose* » met en évidence le fort degré d'incertitude des enseignants concernant l'identification de la difficulté des élèves. Un certain nombre de verbe d'action comme « *venir, solliciter, démarrer, aider, discuter* » montre la volonté de l'enseignant d'accompagner l'élève dans la connaissance et la résolution de son problème.

La classe de discours n°2 présente des enseignants qui mettent en évidence les difficultés d'apprentissage des savoirs de base en lecture/écriture : les termes *mots, texte, sons, lire, découverte, lettre, combinatoire, lecture, déchiffrer, global, reconnaissance* sont fréquemment mobilisés par les enseignants. Ils traduisent des savoirs centrés sur le déchiffrage et l'encodage/décodage des textes. De plus, le discours de cette classe n°2 est centré sur la responsabilité de l'élève dans la prise en charge de sa difficulté. L'enseignant souhaite que l'élève fasse des *efforts*, qu'il *cherche* par lui-même, qu'il soit *intéressé* par la tâche de travail, etc.

La classe de discours n°3 se réfère aux différents acteurs éducatifs (spécialisés ou non) sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour diagnostiquer et résoudre la difficulté de l'élève. Il peut s'agir des membres du *RASED (psychologue scolaire, maître « g » et « e »)*, des *parents d'élèves*, de *l'orthophoniste*, des *services socio-éducatifs hors de l'école*, etc. L'utilisation fréquente des pronoms *on* et *eux* montre la référence au collectif dans la prise en charge de la difficulté de l'élève. Les termes *besoin, conseil, rassurer, savoir, suivre, attendre, aide* mettent en évidence la préoccupation qu'à l'enseignant de s'appuyer sur des supports externes au contexte de la classe pour comprendre et résoudre la difficulté de l'élève.

Enfin, la classe de discours n°4 se réfère majoritairement au contexte de la classe. Elle traduit la volonté de l'enseignant de mettre en œuvre au sein de la classe les conditions favorables pour résoudre la difficulté des élèves. La fréquence d'apparition importante des termes *essayer, mettre, dire, truc, trouver, support, classe, enseigner, écouter, entraider, travail, agiter* montre que les préoccupations de l'enseignant sont centrées prioritairement sur les éléments du contexte de la classe pour prendre en charge les élèves en difficulté.

- *Au troisième trimestre de l'année scolaire*

Au troisième trimestre, trois classes de discours ont été identifiées lors du traitement informatique. 370 UCE ont été analysées sur un total de 524, soit 71% du corpus. Les résultats montrent que les enseignants qui appartiennent à la catégorie B sont fortement associés à la classe de discours n°1.



Tableau 2 – Classes de discours relatives à la prise en charge des élèves en difficulté au deuxième trimestre

	<i>Nomination des classes de discours</i>	<i>Les mots représentatifs de chaque classe de discours</i>	<i>Catégories d'enseignants fortement associées aux classes de discours</i>
Classe 1 (8,5 %)	Rapport aux savoirs de base en lecture Pratique de guidance faible des élèves	Compréhension, problème, concentration, sens, autonome, question, dyslexie, sons, poser, math, décoder, texte, bloquer, compris, venir, aller, niveau, utiliser, lâcher, laisser, arriver, changer, combinatoire, consignes, etc.	Catégorie B
Classe 2 (54 %)	Prise en charge s'appuyant sur des supports hors du contexte de la classe (enseignants spécialisés, collègues enseignants, services éducatifs hors de l'école, parents d'élèves)	Année, parents, suivre, maître, comportement, psychologue, charge, psy, éducation, réseau, équipe, extérieur, maman, affection, discuter, mettre, prise, synthèse, section, bilan, etc.	
Classe 3 (37,5 %)	Prise en charge s'appuyant prioritairement sur les éléments du contexte de la classe	Petits, déchiffrer, groupe, truc, envi, individu, dire, valoriser, matin, trouver, aider, recentrer, structurer, etc.	

La classe de discours n°1 est centrée sur les difficultés relatives aux savoirs de base en lecture. L'utilisation fréquente des termes *compréhension, sens, sons, décoder, texte, bloquer, combinatoire* illustre ce type de difficulté. Par ailleurs, les enseignants ont tendance à attribuer la responsabilité de la prise en charge des difficultés aux élèves concernés. Les termes *lâcher, laisser, aller, autonome* sont des indicateurs d'une volonté de laisser davantage d'initiatives aux élèves et par conséquent de faiblement les guider dans la résolution des tâches scolaires.

Dans la classe de discours n°2, l'apparition fréquente des termes *psychologue, psy, charge, maman, extérieur, équipe, synthèse, section, bilan*, etc. montre que les enseignants déclarent s'appuyer sur des supports externes au contexte de la classe (les partenaires extérieurs à la classe) pour prendre en charge ces élèves en difficulté. Les pronoms *on* et *eux* sont fréquemment associés à cette classe de discours. Ils représentent la référence au collectif.

Enfin, la classe de discours n°3 montre que l'enseignant se réfère aux éléments du contexte de la classe pour prendre en charge les élèves en difficulté. Pour ce faire, il constitue par exemple des *petits groupes* d'élèves, tente des *trucs*, *valorise* les élèves, *essaie* de leur donner *envie*, les *aide* à *structurer* leur travail et à se *recentrer* sur l'essentiel des enjeux de la tâche scolaire. Les pronoms *me* et *je* sont très fréquemment associés à cette classe et sont des indicateurs d'une responsabilité individuelle de l'enseignant dans la prise en charge des élèves.

### ***De quelques facteurs qui organisent le discours des enseignants***

Pour compléter les classifications hiérarchiques descendantes (CHD), le traitement informatique a présenté deux analyses factorielles des correspondances (AFC) pour chaque corpus d'entretiens (au premier et au deuxième trimestre). Pour le deuxième trimestre, les deux premiers axes factoriels représentent environ 70% d'inertie<sup>9</sup>. Au troisième trimestre, ils

<sup>9</sup> Nous précisons que l'Analyse Factorielle des Correspondances n'est pas réalisée sur l'ensemble du corpus d'entretiens mais seulement à partir des classes de discours construites au sein de la CHD.

représentent à peu près 80% d'inertie. Force est de constater que les facteurs ont un pouvoir explicatif important de la variabilité des données déclarées par les enseignants à propos de leurs pratiques de prise en charge des élèves en difficulté. L'analyse des deux AFC nous a permis de repérer trois facteurs qui organisent les classes de discours identifiées<sup>10</sup>.

- Facteur n°1 : le degré (fort/faible) d'externalisation de la prise en charge de la difficulté de l'élève. Dans certains discours, les enseignants ont tendance à externaliser fortement la prise en charge des difficultés de leur élève. La responsabilité de la prise en charge est alors dévolue à des acteurs éducatifs qui travaillent plus ou en moins en coordination avec l'enseignant (enseignants spécialisés, professionnels exerçant au sein de structures para-scolaires spécialisées, parents d'élèves, collègues enseignants, etc.). A l'inverse, d'autres discours sont caractérisés par une faible externalisation de la prise en charge de la difficulté de l'élève. Les enseignants prennent la responsabilité d'agir au sein du contexte de la classe pour résoudre les difficultés des élèves (travail en petits groupes au sein de la classe, modalités d'interactions centrées sur la valorisation et l'encouragement de l'élève, travail plus individualisé et différencié avec l'élève, etc.).
- Facteur n°2 : la nature de la difficulté de l'élève (rapport au savoir/rapport au comportement). Dans le cadre des entretiens, les déclarations des enseignants se positionnent autour de deux grandes catégories de difficultés : des difficultés d'ordre comportemental et des difficultés liées à l'apprentissage de savoirs relatifs à la lecture. Les premières sont soit centrées sur des difficultés de concentration et de motivation face à la tâche d'enseignement, soit sur des difficultés d'ordre relationnel avec l'enseignant ou bien avec les pairs. La deuxième catégorie de difficulté se centre sur les difficultés à mobiliser des méthodes « directes » ou « indirectes » de lecture (procédures de reconnaissance de mots connus et/ou inconnus dans un texte) ou bien des difficultés à comprendre une partie ou la totalité d'un texte.
- Facteur n°3 : le degré (fort/faible) d'aide et d'accompagnement des élèves dans la résolution de leurs difficultés. Certains discours traduisent la volonté de l'enseignant d'intervenir faiblement auprès des élèves pour les aider dans la résolution de leurs difficultés. Dans ce cadre, la responsabilité de la prise en charge de la tâche scolaire est soit fortement dévolue à l'élève ou bien à d'autres acteurs éducatifs hors de la classe (parents d'élèves, enseignants spécialisés, etc.). D'autres discours caractérisent au contraire une forte implication de l'enseignant pour aider et accompagner l'élève dans la résolution de ses difficultés. L'enseignant souhaite alors étayer et structurer individuellement l'activité scolaire de l'élève. Pour ce faire, il s'appuie sur des supports propres au contexte de la classe ou bien hors de la classe (les parents d'élèves, les collègues enseignants, les enseignants spécialisés, etc.).

Les deux analyses factorielles permettent de distinguer les enseignants des catégories A et B en fonction de ces trois facteurs repérés.

- Au deuxième trimestre, les facteurs 1 et 2 participent à discriminer les enseignants des catégories A et B. Ceux de la catégorie A sont caractérisés par le profil de discours suivant : facteur 1 (faible externalisation de la prise en charge de la difficulté de l'élève) et facteur 2 (rapport de la difficulté au savoir) et ceux de la catégorie B par le profil de discours suivant : facteur 1 (forte externalisation de la prise en charge de la difficulté de l'élève) et facteur 2 (rapport de la difficulté au comportement).
- Au troisième trimestre, il n'y a que le facteur 3 qui participe à discriminer les enseignants des catégories A et B. Ceux de la catégorie A ont un profil de discours caractérisé par un fort degré d'accompagnement et d'aide dans la résolution de la difficulté de l'élève. A l'inverse, le discours des enseignants de la catégorie B est caractérisé par un faible degré d'accompagnement et d'aide dans la résolution de la difficulté de l'élève.

<sup>10</sup> La structure de la première AFC (deuxième trimestre) est représentée par le croisement des facteurs 1 et 2. Celle de la deuxième AFC (troisième trimestre) est représentée par le croisement des facteurs 1 et 3.

## 9. Discussion à partir des résultats

La recherche exploratoire présentée ci-dessus montre que la participation des enseignants à un dispositif pédagogique interclasses n'est pas indépendante des représentations relatives à la nature des

difficultés de leurs élèves et aux modalités de leurs prises en charge. Les résultats de cette recherche ne doivent pas conclure à une relation de cause à effet entre la participation des enseignants au dispositif et les représentations des enseignants. Cette relation est certainement « médiée » par d'autres caractéristiques relatives aux enseignants (âges, expériences professionnelles, formations antérieures, préoccupations professionnelles, connaissances antérieures mobilisées, sentiment de compétences, etc.) et au contexte professionnel (organisationnel, institutionnel, relationnel, etc.) qui n'ont pas été pris en compte dans le cadre de cette recherche. Néanmoins, les résultats permettent, dans une visée heuristique, de confirmer l'intérêt d'étudier le lien entre les artefacts culturels et pédagogiques élaborés par les collectifs d'acteurs éducatifs au sein de l'école et les savoirs professionnels construits par les enseignants. En nous référant aux approches de la psychologie historico-culturelle, nous pouvons interpréter ce lien à partir du concept d'instrument psychologique de Vygotski. Les outils, les dispositifs, les systèmes de règlements, les prescriptions, etc. construits par le collectif de l'école constituent potentiellement des instruments qui ont pour fonction d'orienter et de guider les enseignants dans leur manière d'agir et de penser dans et hors de la classe. Ils peuvent ainsi participer, plus ou moins directement et plus ou moins consciemment, au développement professionnel des enseignants (Amigues & al., 2002 ; Marcel & al., 2005)<sup>11</sup>. C'est ce que Rabardel nomme, dans le champ professionnel, le processus d'instrumentation, c'est-à-dire le processus d'appropriation de l'instrument qui correspond au mouvement dirigé de l'instrument vers le sujet. Ce dernier, en s'appropriant l'instrument, fait évoluer ses schèmes de perception et d'action.

Les résultats font apparaître que les enseignants qui participent de manière hebdomadaire au dispositif pédagogique interclasses en lecture, comparés à ceux qui n'y participent pas, ont des représentations de la difficulté de leurs élèves beaucoup plus en lien avec les savoirs de base en lecture. Ils ont moins d'incertitude sur la nature des difficultés de leurs élèves et ont moins tendance à expliquer ces dernières à partir de facteurs comportementaux et/ou psychologiques. Par ailleurs, ces enseignants déclarent externaliser plus faiblement la prise en charge des difficultés de leurs élèves (auprès d'acteurs spécialisés, des parents d'élèves ou bien des élèves eux-mêmes) et par conséquent affirment mobiliser plus fréquemment des ressources internes ou externes à la classe dans le but d'accompagner et de guider ces élèves dans la résolution de leurs problèmes.

Les différences de résultats dans les représentations des enseignants qui participent (ou non) au dispositif interclasses peuvent être commentées de deux manières :

- ces différences sont-elles dues aux caractéristiques individuelles des enseignants indépendamment de la participation au dispositif pédagogique interclasses ?
- ces différences de représentations sont-elles dues à la construction de ressources cognitives et affectives particulières associées à la participation au dispositif pédagogique interclasses ?

La recherche présentée dans ce texte ne permet pas de trancher entre ces deux questions. Néanmoins, si nous postulons que l'enseignant construit des savoirs professionnels dans, par et pour son activité, et notamment au travers des artefacts (objets, dispositifs, outils) élaborés et/ou imposés au sein de son environnement professionnel, alors nous privilégierons l'interprétation

<sup>11</sup> Il est nécessaire de préciser que tous les artefacts culturels et pédagogiques construits par le collectif de l'école ne constituent pas en soi des ressources et des instruments psychologiques pour les enseignants. Pour que ces artefacts soient mobilisés en tant qu'instruments psychologiques, les enseignants doivent y trouver un intérêt professionnel particulier et puissent se l'approprier au travers de processus d'assimilation et d'accommodation liés à leurs propres structures cognitives.

des résultats en référence à la seconde question posée. Dans ce cadre, conformément au concept d'instrument psychologique de Vygotski puis plus particulièrement à la théorie de la situation d'activité instrumentée de Rabardel (2007), nous dirons que le dispositif interclasses dépasse le statut d'outil utile pour prendre en charge les élèves en difficulté. Il constitue un « instrument » qui a deux fonctions de médiation.

- Une fonction de médiation « épistémique » : la participation des enseignants au dispositif pédagogique interclasses oriente leur prise d'information sur la nature, les propriétés et l'évolution des difficultés des élèves en fonction de leur action. Les pratiques d'enseignement mises en œuvre, de manière hebdomadaire, avec un groupe d'élève de niveau homogène (« les faibles lecteurs ») ainsi que les nombreux échanges avec les collègues de travail qui participent également au dispositif (échanges ayant pour but de réguler le dispositif, de réfléchir collectivement sur le niveau de prescription des tâches en fonction du niveau des élèves) favoriseraient la prise de recul et l'analyse des difficultés des élèves sous l'angle privilégié de leur rapport aux savoirs. Les enseignants se concentreraient ainsi davantage sur des informations relatives à la dimension didactique afin de concevoir des situations d'enseignement adaptées au niveau scolaire des élèves. Toutes les activités individuelles et collectives (dans et hors de la classe) qui s'intègrent dans la participation au dispositif interclasses ont permis aux enseignants de diminuer leur incertitude relative à la définition de la difficulté des élèves et aux modalités de leur prise en charge, favorisant ainsi une prise de connaissance (et de conscientisation) plus fine et plus dépendante des diverses situations d'enseignement aménagées pour les élèves.
- Une fonction de médiation « pragmatique » orientée vers les modes de prise en charge des élèves en difficulté : la participation des enseignants au dispositif interclasses les contraint à concevoir collectivement et à mobiliser en situation des ressources pédagogiques et didactiques particulières pour adapter les tâches d'enseignement aux élèves puis pour les faire progresser dans leur apprentissage. Le dispositif permet ainsi aux enseignants d'ouvrir le champ des possibles en matière de prise en charge des élèves. Il permet à la fois d'expérimenter, de tester de nouvelles pratiques de prise en charge, puis de mettre en œuvre des activités qui sont traditionnellement empêchées par les contraintes de la situation en classe entière (Clot, 1999). Cela peut expliquer la raison pour laquelle le sentiment du pouvoir d'agir des enseignants qui participent au dispositif est important (par rapport à ceux qui n'y participent pas) (Rabardel, 2007) : ils se sentent davantage responsables des conséquences de leurs actions sur l'évolution des difficultés des élèves puis s'investissent plus fortement dans les pratiques de guidance et d'accompagnement de ces derniers.

Nos résultats montrent que la participation des enseignants au dispositif interclasses en lecture, élaboré par le collectif de l'école, n'est pas indépendante de leurs représentations sur la connaissance et les modes de prise en charge des élèves en difficulté de lecture. Ces éléments mettent en évidence l'intérêt d'étudier les savoirs professionnels construits par les enseignants, savoirs associés aux outils et dispositifs conçus par l'équipe éducative de l'école. La recherche sur le travail enseignant ne peut ignorer l'impact du contexte hors de la classe, notamment au travers du travail collectif des enseignants, sur les ressources professionnelles construites par les enseignants pour agir et penser en situation d'enseignement. Les contraintes relatives au contexte de la classe ne peuvent, à elles seules, expliquer la construction des représentations et des schèmes d'action des enseignants. Le contexte de l'école et plus largement le genre professionnel de l'enseignant pour reprendre les termes de Clot (1999) et Clot et Faïta (2000) est constitué d'un certain nombre d'artefacts (construits par les générations précédentes ou bien par le collectif d'acteurs en présence au sein de l'école) qui peuvent être potentiellement utilisés par les enseignants comme des instruments et qui, plus ou moins consciemment, participent à faire évoluer leurs ressources cognitives et affectives relatives à la prise en charge de leur tâche de travail au sein de la classe.

## Bibliographie

- ALTET M. (1994), « Comment interagissent enseignant et élèves en classe », note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°107, pp.123-139.
- AMIGUES R., FAÏTA D., LATAILLADE G. & SAUJAT F. (2002), « Le rôle méconnu des collectifs de travail dans l'exercice et le développement du métier d'enseignant », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°406, pp.16-18.
- ALTET M., BRU M. & LECONTE-LAMBERT C. (1996), « Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2, vers une meilleure connaissance de l'effet maître », *Education et Formation*, n°46, pp.71-80.
- BANDURA A. (1976), *L'apprentissage social*, Bruxelles, Editions Mardaga.
- BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n°108, pp.91-137.
- BARRERE A. (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BRONFENBRENNER U. (1986), « Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain », *L'art et la science de l'enseignement*, M. Crahay & D. Lafontaine (éd.), Bruxelles, Edition du Labor.
- BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n°108, pp.91-137.
- BROUSSEAU G. (1986), *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- BRU M. (1994), « L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage », *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, J. Houssaye, Paris, ESF, pp.103-117.
- BRU M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp.63-73.
- BRUNER J.-S. (1996), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, pp.7-42.
- DEROUET J.-L. (1992), *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Editions Métailié.
- DEROUET J.-L. & DUTERCQ Y. (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF éditeur.
- DOISE W., MUGNY G. & PERRET-CLERMONT A.N (1975), « Social interaction and the development of the cognitive opérations », *European Journal of social Psychology*, n°5(3), pp.367-383
- DOYLE W. (1986), « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », *L'art et la science de l'enseignement*, M. Crahay & D. Lafontaine (éd.), Bruxelles, Edition du Labor.
- DUPRIEZ V. (2005), « Le travail collectif comme forme de coordination locale : significations et limites », *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution des espaces professionnels des enseignants*, J.-F. Marcel & T. Piot (dir.), Paris, INRP, pp.31- 43.



DUPRIEZ V. & DUMAY X. (2008), *L'efficacité en enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

GAGE N. L. (1963), *Handbook of research on teaching*, Chicago, Rand McNally.

LEFEUVRE G. (2005), « L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action », *Journal International sur les Représentations Sociales*, n°1, <http://geirso.uquam.ca/jirso.php>, mis en ligne en août 2005.

LEFEUVRE G. (2007), *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement : le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*, Thèse en sciences de l'éducation, Université Toulouse II le Mirail.

LEFEUVRE G. (2010a), « Les échanges des enseignants avec leurs collègues de travail et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe », *Spirale*, n°53, pp.39-52.

LEFEUVRE G. (2010b), « Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire », *Travail et formation en éducation*, n°6, <http://tfe.revues.org/index1311.html>, mis en ligne le 04 janvier 2011.

LEFEUVRE G. (2010c), « En quoi la participation à un dispositif pédagogique interclasses modifie les pratiques en classe entière ? », *Carrefour de l'éducation*, n°30, pp.203-219.

LEONTIEV A. (1972), *Développement du psychisme*, Paris, Editions sociales.

LESSARD C., CANISIUS KAMANZI P. & LAROCHELLE M. (2009), « De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens », *Education et Société*, n°23, pp.59-77.

MARCEL J.-F. (2002), « Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle », *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, J.-F. Marcel (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.61-74.

MARCEL J.-F. (2005), « Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant ». *Note de synthèse non publiée en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches*, Université de Toulouse II le Mirail.

MARCEL J.-F. & PIOT T. (2005), *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, Paris, INRP Edition, pp.145-157

MARCEL J.-F., DUPRIEZ V., PERISSET D. & TARDIF M. (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck Université.

MARCEL J.-F., PIOT T. & DUPRIEZ V. (2010), « Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche », *Travail et Formation en Education*, n°7, <http://tfe.revues.org/index1363.html>, consulté le 28 avril 2011.

MAROY C. (2006), « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°155, pp.111-142.

MASSON P. (1999), *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires dans les années 1990*, Paris, Presses Universitaires de France.

PATY D. (1981), *Douze collèges en France. Le fonctionnement réel des collèges publics*, Paris, La Documentation Française.

PIAGET J. (1976), « Le constructivisme épistémologique. Conférence de Jean Piaget au centre universitaire méditerranéen de Nice », *Bulletin de psychologie*, n°51(3), pp.390-395.

PIOT T. (2001), « Aides-éducateurs : catalyseurs potentiels des transformations de l'école », *Recherche et Formation*, n°37, pp.61-73.

RABARDEL P. (1993), « Représentations dans des situations d'Activités Instrumentées », *Représentations pour l'action*, A. Weill-Fassina, P. Rabardel & D. Dubois (dir.), Toulouse, Octares Editions, pp.97-111.

RABARDEL P. (1997), « Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet », *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard, (dir.), Paris, Editions Bern, pp.35-49.

RABARDEL P. (2007), « Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir », *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, R. Teulier & P. Lorino (dir.), Paris, La Découverte, pp.251-265.

REINERT M. (1993), « Les mondes lexicaux et leur logique à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits et de cauchemars », *Langage et société*, n°66, pp.5-39.

REINERT M. (2005), « La méthode informatisée d'analyse de discours " Alceste " », *Encyclopédie de la Recherche littéraire*, Ottawa, [www.arts.uottawa.ca/astrolabe/articles/art0049/Alceste.htm](http://www.arts.uottawa.ca/astrolabe/articles/art0049/Alceste.htm)

REUTER Y. (dir.) (2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

REYNOLDS D. & TEDDIE C. (2000), « An introduction to school effectiveness research », *The international handbook of school effectiveness research*, C. Teddie & D. Reynolds (Dir.), Falmer Press, London and New-York, pp.3-25.

ROCHEX J.-Y. (1997), « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp.105-147.

SAUJAT F. (2004), « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier », *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, n°1, pp.97-106.

TARDIF M. & LESSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF M. & LEVASSEUR L. (2004), « L'irruption du collectif dans le travail enseignant », *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, J.-F. Marcel (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.163-173

VAN ZANTEN A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France.

VINCENT G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

VYGOTSKI L.S. (1930/1985), « La méthode instrumentale en psychologie », *Vygotski aujourd'hui*, B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, pp.39-48.

VYGOTSKI L.S. (1935/1985a), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », *Vygotski aujourd'hui*, B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, pp.95-117

VYGOTSKI L.S. (1935/1997b), *Pensée et langage*, Paris, La dispute, (troisième édition).

## **Recherche collatérale : rôles et enjeux des traces écrites dans l'accompagnement d'équipes d'écoles primaires**

Martine Janner Raimondi<sup>1</sup>

### Résumé

*Accompagner une équipe d'enseignants du premier degré, dans le cadre d'une recherche, alors même que les accompagnants ont exercé les métiers de conseiller pédagogique et de formateur d'enseignants dans le même département, oblige à redoubler de vigilance afin d'éviter l'amalgame des postures et le brouillage des visées. Si le choix d'une recherche collaborative fut aidant pour identifier le but d'autonomisation des acteurs et une posture éthique de recherche ; il restait à trouver comment concrétiser cette double visée. Le dispositif de médiation mis en œuvre s'appuyait sur la rédaction et l'envoi systématique de traces écrites aux accompagnés ; non seulement, pour mettre à distance notre implication et œuvrer ainsi davantage dans le réfléchissement que dans le conseil ; mais aussi, pour permettre aux membres des équipes de continuer de s'inscrire dans la trajectoire identitaire professionnelle de leur communauté de pratique. Ce texte vise moins à faire le point sur l'objet de la recherche internationale ECOS dans laquelle il s'inscrit, que les conditions qui nous sont apparues nécessaires à mettre en place pour pouvoir réaliser l'accompagnement lui-même, au regard du contexte de celle-ci. C'est pourquoi, loin de chercher à identifier les perceptions de changement dans les écoles au niveau des enseignants membres de l'équipe pédagogique, nous tâcherons de regarder de près le dispositif de médiation mis en œuvre dans le cadre de l'accompagnement de trois écoles : comment identifier les caractéristiques des traces écrites d'accompagnement fournies ? Quel(s) rôle(s) ont-elles pu jouer tant du côté des accompagnants que des accompagnés ?*

Cette interrogation sur les rôles et fonctions des traces écrites dans l'accompagnement d'équipes d'enseignants du primaire s'inscrit dans le cadre d'une action de recherche ECOS de trois ans associant le laboratoire CIVIIC<sup>2</sup> et le laboratoire *Qualité et équité en éducation* du département Théorie et Politique de l'Education de la Faculté d'Education Pontificia Universidad Católica du Chili. Intitulée *Espaces d'incertitude et logiques des acteurs éducatifs : le changement dans les écoles*, cette recherche visait deux objectifs : étudier les perceptions de changement chez les enseignants afin de repérer les logiques d'action (Bernoux, 1985) les stratégies d'acteurs (Crozier & Friedberg, 1977) et accompagner des écoles volontaires pour s'engager plus avant dans un processus de changement décidé en équipe. Deux temps bien distincts étaient conçus : l'un, d'approche compréhensive, sur deux années (2008-2010), proposait un dispositif d'accompagnement d'équipes ; l'autre, d'approche extensive, prévoyait la diffusion large d'un questionnaire auprès des acteurs et usagers des écoles primaires d'une région.

Cet article s'inscrit dans la première phase compréhensive de la recherche et ne consiste pas à commenter les *perceptions de changement* des équipes d'école ; mais davantage à éclairer un point de mise en œuvre : l'accompagnement d'équipes d'enseignants. Le dispositif prévoyait un binôme de chercheurs par école. Or, l'un des binômes accompagnateurs était connu des enseignants. C'est pourquoi, comme annoncé dans le titre, il s'agit d'une « recherche

<sup>1</sup> Maître de conférences, Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.

<sup>2</sup> Ont participé à cette recherche ECOS CO7H04 : Eric Buhot, Loïc Chalmel, Jean-Jacques Dabat, Martine Janner, Bruno Klein, Roberte Langlois, Laurent Lescouarch, Patricia Tavignot, Mélanie Tocqueville, Jacques Wallet.

*collatérale* ». Ce point de focalisation fut, pour les chercheurs concernés, un point crucial : tout à la fois appui et obstacle à la recherche elle-même.

Avant d'aller sur le terrain des écoles, les membres de l'équipe de recherche avaient réfléchi à la notion de changement et conçu les supports et protocoles suivants :

- d'une part, un questionnaire élaboré en vue d'interroger les perceptions des acteurs quant aux diverses facettes de changement allant de la rubrique institutionnelle à celle des relations aux familles en passant par les modalités de préparation de cours et les conditions de travail ;
- d'autre part, la conception d'une modalité de travail permettant de croiser les points de vue sur le suivi et l'accompagnement. Ce dispositif associait une doublette de chercheurs à chaque équipe d'école afin d'appréhender plus finement la complexité de la réalité.

La conception de mise en œuvre prévoyait une négociation horaire avec les instances institutionnelles académiques pour permettre aux équipes volontaires de se réunir à hauteur de 12 à 15 heures dans le cadre de l'enveloppe horaire allouée des 108 heures de concertation et de formation définies pour la mise en œuvre des programmes de 2009 par les Inspections Académiques des deux départements concernés.

## 1. Problématique

Mener une recherche sur le terrain, n'est pas chose facile, car les êtres humains sont unis par un réseau complexe de relations sociales (Radcliffe-Brown, 1968). Dès lors, avoir l'autorisation d'accéder aux écoles, réussir à pouvoir leurs présenter le projet de recherche, puis, pour les équipes volontaires, parvenir à se faire accepter de leurs membres, tout cela aurait sans aucun doute nécessité un temps long. Or, le temps des recherches labellisées est un temps compté, fragmenté en étapes qu'il semble préférable de tenir.

Lors de la répartition des tâches de recherche, les personnes identifiées comme interlocuteurs, pour discuter avec les autorités institutionnelles académiques, ont été celles qui avaient déjà travaillé dans le département. D'une part, celles-ci devaient présenter le projet, discuter de la possibilité de rencontrer les équipes d'école ; d'autre part, elles devaient négocier une part du temps que les équipes consacraient à cette recherche sur celle allouée au temps institutionnel annuel de formation.

De fait, pour l'un des deux départements, chacun des membres du binôme était connu des services académiques comme de nombreux enseignants ; l'un, pour son rôle de conseiller pédagogique de circonscription ; l'autre, pour celui d'ex-formateur d'enseignant. D'un point de vue institutionnel, ces statuts ne sont aucunement hiérarchiques vis-à-vis des enseignants mais ces tâches ne sont pas indemnes ni d'autorité « symbolique », ni d'effets d'attente.

Si, les prises de contacts ont pu se faire rapidement, les questions soulevées n'étaient pas moins nombreuses. Car la proximité et l'implication de ces chercheurs lesquels mettaient en jeu, de manière implicite, leurs identités et leurs parcours professionnels si aidants soient-ils, ne constituaient pas moins un *problema*, aux sens grecs du terme, à savoir : mise en avant, abri et obstacle et enfin, sujet de controverse (cf. Bailly, 1901) :

- une « avancée » pour la recherche dans la mesure où les contacts ont pu se nouer rapidement tant avec les autorités académiques qu'avec différentes écoles. Or, nous savons que les recherches sur le terrain requièrent une certaine mise en confiance ; les écoles, comme toute autre institution, ne sont, en effet, pas promptes à ouvrir leurs portes aux chercheurs ;
- un « abri » dans la mesure où la connaissance des partenaires leur aura permis de se sentir sécurisés par une certaine proximité symbolique ; mais aussi un « obstacle » par le fait même que nos fonctions antérieures n'étaient plus celles occupées au moment de cette recherche ;

- enfin, une « situation de controverse » : quelle posture adopter et de quels outils se doter pour ne plus jouer les rôles de formateurs jusque-là assurés et endosser celui de chercheur, alors même que les personnes auprès de qui nous intervenions nous avaient connus comme formateurs ?

En suivant les recommandations de Devereux (1980), il fallait nous montrer attentifs à ce qui pouvait constituer l'antériorité de notre propre histoire, ne pas nous éliminer nous-mêmes du dispositif en occultant les interactions entre nos différents rôles de professionnels de la formation, de chercheurs et de sujets pour pouvoir nous montrer disponibles.

Les directives concernant l'accompagnement des équipes d'école n'étaient pas complètement arrêtées à l'avance ; chaque binôme savait par quelles étapes passer mais la question des attitudes à adopter n'était pas clairement précisée, d'autant que la configuration des différents binômes n'était pas identique. Nous nous retrouvions, quant à nous, dans le cadre d'un *accompagnement* que nous pourrions qualifier de *participatif*. Sans doute, l'accompagnement nécessite-t-il toujours une plus ou moins grande participation ; mais, de fait, celui-ci était particulièrement ardu à effectuer dans la mesure où nos rôles antérieurs avaient façonné les imaginaires, aussi bien les nôtres que ceux de nos interlocuteurs et nos réputations pouvaient faire obstacle à la posture de chercheur. En fait, c'est à travers notre souci permanent de ne pas dessaisir les acteurs de leur prérogative que nous avons choisi au sein du suivi de trois écoles, d'ancrer notre posture de chercheurs dans le registre des recherches collaboratives, encore appelées participatives, dans lesquelles, le chercheur s'engage auprès des acteurs de terrain qui soulèvent une préoccupation, un questionnement, un problème. Comme nous le précisent Anadon et Savoie-Zajc (2007), cette méthodologie vise une évolution de la posture réflexive des acteurs favorisant l'analyse critique et, par là même, leur autonomisation de pensée. Nous nous appuyons sur les réflexions de Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis (2001) pour rejeter un rapport hiérarchique entre chercheurs et acteurs de terrain, et valoriser ainsi une conception de co-construction, une reconnaissance des savoirs des acteurs sociaux ainsi qu'une prise en compte de la complexité des réalités.

Mais, si ce choix fondamental de posture apparaissait clair, son adoption nécessitait de creuser les modalités pratiques de mise en œuvre. Concrètement, l'une des questions centrales fut de chercher comment assurer ce choix de posture éthique de recherche pour ne pas dessaisir les acteurs de terrain de leur prérogative d'acteurs-auteurs en référence à Ardoino (1996). Il nous est alors apparu essentiel :

- de préparer en amont, par écrit, le déroulement de chacune des rencontres, afin de nous centrer sur nos rôles respectifs quant au déroulement, aux objectifs d'accompagnement, aux spécificités de l'équipe ;
- de concevoir un déroulement des réunions visant : a) un retour critique systématique sur ce qui fut énoncé puis rédigé d'une séance sur l'autre ; b) à identifier à partir des échanges sur quels objets de changements l'équipe souhaite agir ; c) à faire le point sur les discussions et décisions prises en fin de séance ; d) à rappeler que la prise d'une date de rendez-vous ne pouvait résulter que d'une demande de l'équipe ;
- de rappeler lors de chaque rencontre les modalités de recherche et notre rôle afin d'essayer d'éviter l'amalgame entre ce dernier et les fonctions exercées jusque-là ;
- de recourir à la sollicitation et à la participation aux débats de chacun des membres de l'équipe, en veillant notamment, à donner la parole à ceux qui ne se sont pas ou peu exprimés, à nous montrer vigilants à ce que les décisions prises reflètent bien le choix de l'ensemble de l'équipe, à veiller également à ne pas trop intervenir nous-mêmes ;
- de recourir systématiquement dès la première rencontre à l'élaboration de traces écrites élaborées conjointement sur la base du croisement des regards des deux chercheurs ;
- de procéder à l'envoi de ces traces aux équipes d'école afin qu'elles en prennent connaissance ;
- d'institutionnaliser lors de chaque nouvelle rencontre, un temps de retour sur lesdites traces afin de savoir si elles étaient viables au regard des échanges et des décisions prises.



Encore convenait-il de se demander : en quoi les écrits d'accompagnement permettent aux accompagnants comme aux accompagnés de maintenir une distance suffisante pour éviter l'amalgame des postures et le brouillage des finalités de recherche visées ?

Notre problématique s'appuie sur le concept d'*organisateur* développé par Spitz (1957) et repris par Richard (1982, pp.310-311) dans le cadre de ses études sur la résolution de problème. C'est un outil que nous étendons à la résolution de difficulté(s) professionnelle(s). Cette réflexion revient à penser que les personnes qui se retrouvent face à une difficulté professionnelle vont développer des « *règles d'action qui dépendent de l'analyse* » de la situation « *qui peuvent évoluer en fonction de l'information en retour qu'il obtient* ». Celles-ci peuvent s'entendre comme des *organiseurs* d'une trajectoire de développement professionnel. Par développement professionnel, nous reprenons la définition qu'en donnent Uwamariya & Mukamurera (2005), à savoir un processus de changement par lequel les enseignants ont le sentiment de maîtriser davantage leur travail et d'être plus à l'aise dans leur pratique. Pour le repérer, nous nous appuyons sur les voies de professionnalisation : entendue comme processus de formation des individus (Wittorski, 2001). Est-ce dans *la logique de l'action*, en lien avec la nécessité de réagir rapidement ; dans celle de *la réflexion et de l'action* : sorte de va-et-vient entre l'activité et les informations ; dans *la logique de réflexion sur l'action* laquelle permet de formaliser des compétences implicites et de les transformer en savoirs d'action ; ou bien encore *la logique de la traduction culturelle* qui permet de résoudre un problème « en déplaçant ses représentations » avec l'aide d'un tiers ? S'agit-il de *la logique de l'intégration/assimilation* au sens où l'acteur apprend de nouveaux savoirs par voie d'auto-formation ou de participation à des formations ?

Nous nous centrerons ici sur les traces écrites conçues pour favoriser le travail de prise de conscience et de distanciation non seulement par les membres de chaque équipe d'école, mais aussi par nous-mêmes, binôme de chercheurs. Nos hypothèses heuristiques sont les suivantes :

- hypothèse 1 : la trace écrite rédigée conjointement par les membres du binôme de chercheurs après chaque rencontre et restituée systématiquement aux membres de l'équipe accompagnée favorise chez eux une lucidité sur qui les constitue, notamment au point de vue de leur expérience de travail et leur besoin ;
- hypothèse 2 : la trace écrite rédigée conjointement par les membres du binôme après chaque rencontre et restituée systématiquement aux membres de l'équipe accompagnée permet de préserver une posture éthique de recherche pour les chercheurs accompagnants.

Ces deux hypothèses heuristiques permettent :

- pour les acteurs : de renforcer une prise de conscience de leur spécificité, de leur(s) besoin(s) ; d'autre part, de s'émanciper de la tutelle hiérarchique et du poids du terrain ;
- pour les chercheurs : de favoriser une distanciation critique nécessaire afin de préserver leur devoir éthique de vigilance vis-à-vis des interlocuteurs professionnels, pour ne pas les dessaisir de leurs propres compétences professionnelles et ne pas risquer de confondre ainsi les rôles de chercheur et de conseiller-formateur.

## 2. Méthodologie

Comme indiqué, l'un des premiers travaux réalisés par les chercheurs fut l'élaboration d'un questionnaire visant à repérer les logiques d'action des acteurs de l'école à travers le prisme de l'école : hier, aujourd'hui, demain. Grâce au recueil de leurs perceptions dans les domaines suivants : l'évolution du métier d'enseignant ; les contenus et modalités d'enseignement ; les usages de l'espace scolaire et des technologies ; les partenaires dans et hors l'école, nous avons projeté de poursuivre ce dernier avec un entretien collectif afin d'identifier un ou des faits de changement sur le(s)quel(s) les équipes souhaiteraient agir.

Le questionnaire était composé de questions d'opinion, de constats, à choix multiples avec classement des choix opérés ou échelles d'accord ou de désaccord sur six, et question ouverte.

Un protocole de passation fut élaboré et, après avoir été testé, nous avons procédé à la reformulation de quelques items. Les différentes rubriques furent les suivantes :

- les perceptions de changement au niveau de l'exercice du métier d'enseignant du 1<sup>o</sup> degré (l'évolution des textes et des attentes institutionnels, relationnel avec les élèves, aux apprentissages...) ;
- les perceptions de changement au niveau du traitement de la difficulté scolaire (modalités, prise en compte du handicap...) ;
- les perceptions de changement au niveau de l'exercice du métier en lien avec les relations avec les parents ;
- les perceptions de changement au niveau de la préparation de ses enseignements (utilisation des TICE, équipement informatique, usage de l'informatique...) ;
- les perceptions de changement en lien avec la question de la polyvalence des professeurs d'école ;
- les perceptions de changement au niveau de l'exercice du métier en lien avec les nouveaux personnels de l'école ou autour de l'école : auxiliaires de vie scolaire (AVS) ou employés de vie scolaire (EVS), intervenant extérieur, paramédicaux, accompagnateurs scolaires... ;
- les perceptions de changement en lien avec les formes d'enseignement et de pratiques.

Avec mon collègue, conseiller pédagogique alors en congé formation dans le cadre d'un master professionnel<sup>3</sup>, nous avons accompagné trois écoles volontaires sur deux ans. Pour cet article, nous allons cibler nos propos sur la troisième école. Intégrée dans un Réseau Ambition Réussite, située en zone sensible, cette école de 14 classes pour 220 élèves, fut approchée par nos soins parce que quelques-uns de ses membres avaient déjà travaillé avec l'un des chercheurs dans le cadre d'une recherche intitulée *Charte pour l'Ecole du XXI<sup>e</sup> siècle* initiée par Philippe Meirieu. Après une présentation de la recherche et suite au vote, la décision de participation s'appuya sur une courte majorité de 9 voix contre 7.

Lors de la première réunion de recherche, nous avons prévu de proposer aux enseignants de remplir le questionnaire individuellement, mais dans un cadre collectif de présentation des consignes. Lors de cette passation, il était prévu de consigner les réactions des participants.

Pour la seconde rencontre, nous devons fournir une synthèse, solliciter leur(s) réaction(s), puis discuter afin qu'ils décident, en équipe, de travailler à la réalisation d'un objet de changement. Pour effectuer cette synthèse, nous avons cherché à identifier les éléments de convergence ; les éléments de divergence ; les points aveugles repérés comme items massivement non choisis.

Une telle démarche devait permettre de repérer les éléments de consensus, de dissension et ceux non identifiés par les acteurs eux-mêmes. Procéder à cette synthèse, nécessitait un travail d'analyse de contenu et un travail d'interprétation afin d'en dégager les dimensions phénoménologiques et herméneutiques.

Dans le cadre de cet article, sur les six rencontres avec l'une des trois écoles volontaires, nous mettrons le zoom sur les deux premières traces écrites inhérentes aux deux premières réunions.

### 3. Etude de cas : rôles des traces écrites lors des deux premières rencontres

Pour illustrer nos propos, nous avons extrait quelques échanges développés lors de chacune des deux premières rencontres. Les analyses qui suivent, peuvent certes apparaître comme des extrapolations théoriques ; elles n'en demeurent pas moins,

à nos yeux, légitimes dans la mesure où les phénomènes sur lesquels elles s'ancrent ont pu être largement constatés.

<sup>3</sup> Master 2 en Sciences de l'Education, parcours « Formation en formateurs d'enseignants ».

### ■ ***Le questionnaire individuel en passation collective : une machine à remonter le temps***

Lors de la passation du questionnaire, les acteurs ont souvent échangé à voix haute, soit après avoir lu ce qu'écrivait le voisin « *ah, tu as mis ça* », « *oui, c'est vrai, j'oubliais...* » ; soit après avoir lu les questions « *je ne comprends pas, qu'est-ce qu'il faut faire ?* », « *Vous avez mis quoi vous ?* ». Plusieurs items ont provoqué l'évocation d'événements singuliers concernant l'histoire du groupe scolaire.

Ainsi, le déménagement dans d'autres bâtiments ou bien la relation conflictuelle avec certaines familles, nommément citées... Ces échanges nous ont permis de repérer combien ces questions favorisaient un retour conscient sur le soi professionnel de chacun. En outre, sa passation collective permet des échanges qui contribuèrent à façonner le sentiment d'appartenance au groupe et la construction d'une histoire commune.

Le questionnaire a permis de réaliser une image générale et néanmoins précise des perceptions de changement de l'équipe sans toutefois se confondre ni avec les personnes réelles qui la composent, ni avec le détail des perceptions elles-mêmes. Cette dimension symbolique de reflet des perceptions de changement a permis une double distanciation : d'une part, elle a permis aux acteurs de traduire leurs perceptions dans le cadre d'un questionnaire selon des modes langagiers et symboliques diversifiés : échelles de valeurs, commentaires, choix de réponses préfigurées (...); d'autre part, elle leur a permis, grâce à la synthèse que nous en avons produite, une prise de conscience de ce qui participe à caractériser leur entité groupale. Le questionnaire a joué, pour nous chercheurs, un rôle d'objet transitionnel (cf. Winnicott, 1972).

### ■ ***Présentation de la synthèse des réponses***

Voici la présentation de la synthèse des réponses rédigée par le binôme de chercheurs et adressée à l'équipe avant la deuxième rencontre, puis objet de discussion à son ouverture.

« Les éléments de convergence : il ressort de l'analyse faite par le binôme de chercheurs une homogénéité des réponses sur les domaines suivants :

- *au niveau du métier d'enseignant, les changements portent sur les missions qui se seraient modifiées pour 92% d'entre eux depuis leur entrée dans la fonction ; sur l'environnement pour 76% et sur les attentes sociales pour 61% ;*
- *au niveau de la classe et au niveau relationnel, la perception de changement porte essentiellement sur les attitudes des élèves (92%) et des familles (92%).*

*Si les changements sont subis pour plus des trois quarts d'entre eux, les enseignants considèrent également qu'ils sont nécessaires. Le cadre de travail est perçu comme un indicateur fort de changement et les nouveaux locaux attribués à cette école semblent avoir modifié l'utilisation des salles. Les TICE sont devenues usuelles pour l'ensemble de l'équipe et sont utilisées à 94% pour préparer la classe et naviguer 84%. De même tous revendiquent la prise en compte des modalités de traitement de la difficulté scolaire. Très majoritairement, les enseignants pointent le manque de motivation des élèves à apprendre ainsi que des problèmes de discipline (69%).*

Les éléments de divergence : *certains, notamment les plus jeunes dans le métier ne perçoivent pas encore de changement dans le métier. Et, si tous repèrent la prise en compte des modalités de traitement de la difficulté, seuls 46% pensent que cela a pu changer le traitement de la difficulté elle-même. Les avis sont également partagés quant à l'impact du socle commun, la prise en compte du handicap et la polyvalence du professeur des écoles.*

Les points aveugles : *la notion de relation pédagogique n'est évoquée que par 20% des membres malgré la notification des modifications de contexte, des problèmes de discipline et des*

*attitudes des élèves et des familles. De même, la notion d'accompagnement des changements (par les inspections) n'est évoquée que par 15% des enseignants. Doit-on comprendre alors que le changement n'est pas accompagné, ou qu'il n'a pas besoin d'être accompagné ou bien encore que les modalités proposées ne répondent pas aux attentes et aux besoins des acteurs ? »*

### ■ **Le compte-rendu ex-post des réponses : un provocateur d'histoire**

Les enseignants ont consulté les tableaux de synthèse, certains ont pris des notes ; tous nous ont donné le sentiment d'écouter : regards portés alternativement sur les tableaux et sur les chercheurs, annotations personnelles, mimiques expressives d'approbation ou d'interrogation... Au moment où nous les avons invités à parler sur ce qu'ils pensaient de cette synthèse ; s'y retrouvaient-ils ? Peu de personnes se sont exprimées, ou bien ce fut pour illustrer d'exemples l'un ou l'autre point énoncé en synthèse. La discussion a surtout porté sur le changement de bâtiment scolaire. Cet événement s'avère essentiel pour l'histoire de cette école et de son devenir. Initialement séparé en deux groupes scolaires sous la forme de deux bâtiments, de deux directions ; l'un accueillait les cycles 2, l'autre les cycles 3. Depuis plusieurs années, les constructions auraient eu besoin de travaux de réfection mais la municipalité n'en effectuait que très peu au motif qu'une nouvelle construction allait prochainement voir le jour. Il fallut attendre plusieurs années avant que cette construction en une seule structure ne voie le jour.

Les propos échangés lors de cette seconde rencontre ont permis aux enseignants pionniers du groupe d'exprimer toutes leurs espérances dans cette nouvelle construction : « *moi, je pense que le changement d'école ça a changé beaucoup de choses* », « *oui, maintenant c'est royal* », « *il y a plus de circulation pédagogique et pratique* », « *moi, au niveau des trajets ça a beaucoup changé parce que j'étais au deuxième étage et on en avait discuté avec monsieur L. (Inspecteur de la circonscription) tout ce temps perdu à monter, descendre les escaliers, se mettre en rangs avec les problèmes de comportements des élèves...* », « *bon, mais je regrette ça a pas changé le rapport au savoir !* », « *en fait c'est un confort matériel* », « *non je pense qu'il y a quand même un impact sur la socialisation, les grands et les petits se connaissent* », « *oui, maintenant, les élèves de cycle 3 me respectent (enseignant de cycle 2) il y a un lien entre les cycles (à présent).* »

Ces expressions ont rendu manifeste cet épisode lequel devient événement de leur histoire professionnelle collective. En cela, il constitue un organisateur du devenir de celle-ci, moins en termes prédéfinis d'étapes d'une genèse, comme le serait le *sourire* ou l'*âge du non*, mais comme moment singulier et signifiant d'une trajectoire non prédéterminée.

L'accompagnement des chercheurs a permis, grâce à l'analyse des données recueillies par écrit et restituées à l'équipe, de revenir sur leur vécu professionnel, notamment depuis le temps où existaient deux bâtiments. Visiblement, il s'est opéré là une césure, un avant et un après qui permet d'identifier là un événement historique dans l'histoire du groupe. Pour autant, en quoi l'écrit a-t-il joué un rôle dans cette construction narrative du groupe ? S'il n'y avait eu que des échanges oraux lors de la première rencontre, y aurait-il eu le même récit ?

Plusieurs arguments plaident en faveur d'un impact de l'écrit. D'une part, sans ce questionnaire, il n'est pas du tout certain que le fait d'avoir déménagé, depuis un an, ait émergé dans les discussions, alors même, que grâce au retour sur les réponses, plusieurs interactions se sont produites à ce sujet. D'autre part, le support écrit a permis de mentaliser les expériences et les actions passées grâce à une réflexion rétrospective. En effet, s'il n'y avait pas eu ce questionnaire, comment envisager un retour sur des points aussi précis ? Certes, le binôme de chercheurs aurait pu anticiper les points d'ancrage de discussion. En réalité, nous avons connaissance de ce changement de bâtiment mais ne soupçonnions pas son impact pour les acteurs. Nous retrouvons ici la logique d'action alliant acteur et situation d'action. Mais, comment connaître si l'on n'appartient pas à cette communauté ?



Nous interprétons ces premiers arguments comme élément de corroboration de l'hypothèse 1. En effet, le questionnaire tout d'abord, puis le compte-rendu écrit, en tant que support de la deuxième rencontre ont permis une distanciation par rapport au vécu immédiatement quotidien. Cet écrit a fonctionné tel un prisme qui, tout à la fois concentre et diffracte les éléments reçus.

Quelle forme de développement professionnel s'est plus particulièrement trouvée à l'œuvre ? La voie de professionnalisation empruntée lors de ces deux rencontres prend la forme de *la logique de la réflexion sur l'action* (Wittorski, 2001, p.117) grâce à la réflexion rétrospective effectuée en groupe avec l'aide des traces écrites.

**■ Entre inscription des membres dans la trajectoire identitaire de la communauté de pratique et posture en extériorité des chercheurs : le mouvement d'*Aufhebung***

En extrapolant, il appert que le questionnaire écrit occupe une fonction de marquage des trajectoires identitaires (Wenger, 2005) de chacun des membres de l'équipe. Bien que les formes de traces écrites soient en quelque sorte pré-câblées au niveau des mises en forme – QCM, appréciations chiffrées, classement entre items et question ouverte – les traces recueillies dans les formes attendues opèrent bien comme écriture au sens où l'indique Goody (2008, p.198) « [...] *l'écriture a une influence intérieure d'une espèce particulière car elle change non seulement notre manière de communiquer mais la nature de ce que nous communiquons, que ce soit aux autres ou à soi-même.* » En consignait les réponses, les personnes membres de l'équipe ont pu exprimer et formaliser leurs perceptions, pensées et expériences. Dit autrement, le questionnaire a permis l'accession à la fonction de recollection des souvenirs et des expériences. Or, cette fonction de recollection ne se résume pas à la seule mémoire du passé, elle fait également écho au concept de *Aufhebung* (Hegel, 1941). En effet, l'*Aufhebung* suppose l'*Er-innerung* c'est-à-dire le retour sur soi de l'esprit au fondement du principe d'intériorité qui rend possible non seulement la remémoration, mais aussi la conservation et l'organisation, voire, la réorganisation des éléments retenus à partir d'un présent, voire, en vue d'un futur.

A l'exemple du changement de bâtiment, évoqué de manière prégnante par les membres de cette équipe, nous comprenons que le questionnaire et sa restitution ont fourni l'occasion de se rappeler collectivement un pan de leur histoire et façonner la trajectoire identitaire du groupe. Cherchant à identifier les moments de cette *Aufhebung* : le vécu expérientiel constituerait le premier moment ; les traces écrites constitueraient, elles, le travail du négatif /les souvenirs du vécu ; enfin, la restitution orale médiatisée par l'écrit des chercheurs et remis en discussion avec l'équipe, composerait le troisième moment, celui de l'*Aufhebung*, permettant de subsumer tout en conservant les deux précédents. Précisément, ce dernier moment permet de saisir le monde des subjectivités pour le reconstruire sous forme d'un univers intersubjectif. Comme le précise Billouet (2010, p.251) « *il ne s'agit pas seulement de l'autorité de l'imprimé mais de l'autorité de l'inscrit* ». Ici, les traces écrites fournies et les échanges entamés à partir d'eux ont pour fonction d'inscrire l'histoire de la communauté de pratique. Cette analyse corrobore également la première hypothèse.

Le mouvement dialectique de l'*Aufhebung* permet la construction identitaire de la *communauté de pratique* (Wenger, 2005). Si la *trajectoire identitaire* suppose un processus ouvert, continu et construit dans des contextes sociaux et au travers d'interactions multiples, alors une conception linéaire du temps par simple accumulation des expériences ne saurait convenir. Selon Wenger (2005, p.236), « *les communautés d'apprentissage deviendront des lieux propices au développement de l'identité dans la mesure où elles permettront d'actualiser les trajectoires, c'est-à-dire offrir un passé et un futur pouvant être vécus au sein d'une trajectoire personnelle.* » N'est-ce pas ce rôle que les écrits des chercheurs visaient ? Nous avons compris combien l'accompagnement par des chercheurs nécessitait un positionnement à la périphérie du groupe. Ainsi, sans en être, nous les aidions cependant à se constituer en tant qu'entité symbolique dépositaire d'une histoire mais aussi, ouvert au présent temporel et contextuel, comme aux nouveaux membres présents.



## Conclusion

Toute la difficulté rencontrée par les chercheurs était liée à un problème de posture de recherche à trouver en raison de leur propre trajectoire professionnelle, dans un cadre prélevé sur le temps de formation des enseignantes. Les traces écrites sont apparues nécessaires aux accompagnants quant à leur vigilance à œuvrer dans le sens d'une visée d'autonomisation des acteurs (Bru, 2002).

Le questionnaire a permis de réaliser une image de synthèse des perceptions de changement sans toutefois se confondre ni avec les personnes, ni avec les perceptions elles-mêmes. Cette dimension symbolique de reflet a permis une double distanciation : d'une part, les acteurs ont pu traduire leurs perceptions selon des modes symboliques diversifiés (échelles de valeurs, commentaires, choix de réponses...) ; d'autre part, ce reflet a permis une prise de conscience de ce qui participe à caractériser leur entité groupale.

Les traces rédigées par les chercheurs et transmises aux équipes ont permis d'opérer une triangulation des sources, et un retour sur l'histoire professionnelle de chacun comme sur l'histoire singulière du groupe lui-même. Pour autant, ces écrits ne sauraient être suffisants. En effet, le relais pris ensuite par les discussions initiées sur l'appréciation des traces fournies a permis d'explicitier les représentations de chacun, de fédérer la communauté de pratique. En outre, le rôle du questionnaire renseigné par les acteurs eux-mêmes dans un cadre collectif a également favorisé la lucidité évoquée dans la première hypothèse. Aussi, nous pensons que sa corroboration n'est que très partielle.

La deuxième hypothèse se trouve davantage confortée, à condition toutefois d'explicitier l'éthique en termes de vigilance à ne pas se substituer à autrui, ce qui souligne combien la recherche elle-même relève de principes éthiques (Popper, 1981). Mais, là encore, les principes de faillibilité et d'approximation de la vérité nécessitent une discussion rationnelle entre tous les acteurs.

Au sein de cette recherche collatérale, les concepts d'*organisateur* et d'*Aufhebung* constituent des outils d'analyse particulièrement porteurs :

- l'un, pour ressaisir la trajectoire de développement professionnel, comprise non en termes génétiques, mais comme autant d'étapes d'un parcours non déterminé des équipes ;
- l'autre, pour appréhender le mouvement d'inscription des personnes dans ce qui constitue l'histoire de la communauté de pratique, s'appuyant sur les données contextuelles, singulières, permettant enfin d'ouvrir sur « l'à-venir ».

L'écrit, en tant que trace de soi, formalisation de souvenirs et de pensées, initie une inscription qui ouvre d'autres perspectives qu'il convient ensuite de discuter d'égal à égal pour faire communauté. Partager une partie des écrits de la recherche avec les *accompagnés* signifie une prise en considération respectueuse des acteurs, et favorise une posture qualifiée d'implication réfléchissante (Tavignot, Janner, 2010) ; un « *bouclier (autre traduction du mot grec problema)* » en quelque sorte, pour éviter de trop dévier du rôle de chercheur.

## Bibliographie

ANADON M. & SAVOIE-ZAJC L. (2007), « La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative », *La recherche participative*, M. Anadon (dir.) Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.11-28.

ARDOINO J. (1996), Préface de J. Guglielmi et J. Ardoino, *Etre formateur, quand dire c'est écouter*, C. Alin, Paris, L'Harmattan.

BAILLY A. (1901), *Abrégé du dictionnaire grec français*, Paris, Hachette.

BILLOUET P. (2010), *L'éducation scripturale. De la plume au clavier*, Paris, L'Harmattan.

BRU M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp.63-71.

DESGAGNE S., BEDNARZ N., COUTURE C., POIRIER L. & LEBUIS P. (2001), « L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n°1, pp.33-64.

DEVEREUX G. (1980), *L'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.

GEERTZ C. (1983), *Bali, interprétation d'une culture*, Traduction de D. Paulme & L. Evrard, Paris, Gallimard.

GOODY J. (2008), « Pouvoirs et savoirs de l'écrit », *Les Actes de Lecture*, n°103, septembre 2008.

HEGEL G.W.F. (1941), *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier Montaigne.

HUTEAU M., LAUTREY J., CHARTIER D. & LOARER E. (1994), « Apprendre à apprendre... la question de l'éducabilité cognitive », *Apprentissage et didactiques, où en est-on ?*, G. Vergnaud (dir.), Paris, Hachette, pp.151-178.

PAUL M. (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique ?*, Paris, L'Harmattan.

POPPER K. (1981), *Tolérance et responsabilité intellectuelle*, Conférence Université de Tübingen, CNDP (1990).

RADCLIFFE-BROWN A. R. (1968), *Structure et fonction dans la société primitive*, Traduction de F & L. Marin, Paris, Editions de Minuit.

RICHARD J.-F. (1982), « Planification et organisation des actions dans la résolution de problème de la tour d'Hanoï par des enfants de 7 ans », *L'année psychologique*, 1982 vol.82, n°2, pp.307-336.

RICOEUR P. (1983), *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Le Seuil.

SPITZ R.-A. (1957), *Le non et le oui. La genèse de la communication humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

TAVIGNOT P., JANNER M. (2010), « Implication réfléchissante : une posture épistémologique de recherche auprès d'équipes d'enseignants du primaire », Communication au Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation AREF 2010, Genève, Suisse, 13-16 septembre 2010.

UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J. (2005), « Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol.31, n°1, pp.133-155.

WENGER E. (2005), *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Québec, Presses Universitaires de Laval.

WINNICOTT D. (1972), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

WITTORSKI R. (2001), *La professionnalisation en question*, Paris, L'Harmattan.



**Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France**  
**Vous êtes libres :**

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

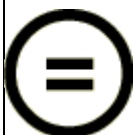
**Selon les conditions suivantes :**



**Paternité.** Vous devez citer le nom de l'auteur original.



**Pas d'Utilisation Commerciale.** Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



**Pas de Modification.** Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

**Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)**

Ceci est le Résumé Explicatif du  
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#) 



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006